

Læringsopplevelser fra et utviklingsarbeid

Bidrar ledelse til læring?

Anne Hege Rosenlund og Mette Skaarnæs



Masteroppgave

Masterprogrammet i Utdanningsledelse

INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEUTVIKLING

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2007

Forord

Gjennom fire år har vi ved siden av arbeidet vårt i skolen, fått både faglig påfyll og blitt utfordret ved masterstudiet i utdanningsledelse ved ILS. Med føttene godt plantet i praksisfeltet, altså en travel skolehverdag, har vi ryddet plass til inspirerende forelesninger, pensumlesing, oppgaveskriving og arbeid i basisgruppe. Som tittelen på denne oppgaven tilsier har vi hatt fokus på læringsopplevelser. Dette samsvarer godt med vår egen opplevelse av masterstudiet i utdanningsledelse. Vi opplever å ha utvidet vårt eget perspektiv som forhåpentligvis påvirker vår utøvelse av yrkesprofesjon som skoleledere. Vi gleder oss til å ta den nye kunnskapen med i fremtidens skole!

Vi vil aller først takke våre fire barn som med ulik tålmodighet har tålt at mødrene også har vært studenter. De er til en stadig påminnelse og inspirasjon om hvor viktig en god skole bør være.

Vi vil også takke vår veileder Kirsten Vennebo for grundig, tålmodig og retningsgivende veiledning gjennom oppgaven.

Møtet med skolen der undersøkelsen ble gjennomført, var til stor inspirasjon og vi vil takke våre informanter som brukte av sin tid for å dele sine erfaringer med oss.

Til slutt og ikke minst, takk til Frogn kommune og våre respektive skoler som ga oss mulighet til å slutføre studiet i ro og fred høsten 2007. Vi sender varme tanker til stillheten og grantrærne ved Mylla som til stadighet har gitt oss nødvendig arbeidsro og rom for fruktbare meningsutvekslinger og dialog om oppgavens mange utfordringer.

Oppgaven er skrevet av oss begge i tett samarbeid og vi kan derfor vanskelig skille ut deler der den ene av oss står mer ansvarlige enn den andre.

Anne Hege Rosenlund og Mette Skaarnæs

Mylla 20.10.07

Innhold

FORORD	2
INNHold	3
1. INNLEDNING	6
1.1 TEMA	6
1.2 UTDANNINGSPOLITISK BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA	6
1.3 PERSONLIG BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA.....	8
1.4 PROBLEMFORMULERING MED AVGRENSINGER	10
1.4.1 Begrepsavklaringer.....	11
1.5 OPPGAVENS OPPBYGGING	13
2. TEORI.....	14
2.1 TEORETISKE PERSPEKTIVER PÅ LÆRING OG LEDELSE	14
2.2 SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV PÅ KUNNSKAP OG LÆRING	15
2.2.1 Læring er situert	17
2.2.2 Læring er grunnleggende sosial.....	17
2.2.3 Læring er distribuert.....	18
2.2.4 Læring er mediert	19
2.2.5 Språket er sentralt i læringsprosesser	22
2.2.6 Læring er deltakelse i praksisfellesskap	22
2.2.7 Læringsforhold i nettverk.....	25
2.2.8 Læringsforhold i team.....	26
2.2.9 Læringsforhold i praksisfellesskapet	26
2.3 LEDELSE I ET RELASJONELT PERSPEKTIV	28

2.3.1	<i>Pedagogisk ledelse</i>	30
2.4	ANALYTISK RAMMEVERK	32
3.	METODE	34
3.1	DESIGN	34
3.2	METODEVALG	35
3.2.1	<i>Pilotering</i>	35
3.2.2	<i>Utvalg</i>	36
3.2.3	<i>Gjennomføring av intervju og databehandling</i>	37
3.3	UNDERSØKELSENS KVALITET	39
3.3.1	<i>Reliabilitet</i>	39
3.3.2	<i>Validitet</i>	41
3.3.3	<i>Forskerrollen</i>	44
3.4	ETIKK	46
3.5	ANALYSESTRATEGI	48
3.6	METODEKRITIKK	49
4.	PRESENTASJON AV SKOLEN OG UTVIKLINGSARBEIDETS TEMA	51
4.1	PORTEFØLJEMETODIKK	52
4.1.1	<i>Tilpasset opplæring</i>	52
4.1.2	<i>Portefølje metodikk</i>	53
4.1.3	<i>Porteføljen</i>	54
4.1.4	<i>Porteføljemetodikk som vurderingsredskap</i>	55
4.1.5	<i>Elevsamtalen</i>	56
4.1.6	<i>Utviklingssamtalen</i>	57
5.	PRESENTASJON OG DRØFTING AV DATA	58

5.1	ANALYSE OG DRØFTING AV LÆRING MED BESKRIVELSE AV LEDELSE	59
5.1.1	<i>Læring i ulike læringskontekster</i>	60
5.1.2	<i>Læring gjennom kunnskapsdeling</i>	65
5.1.3	<i>Læring gjennom redskaper</i>	70
5.1.4	<i>Læringsforhold</i>	75
5.2	ENDRET PRAKSIS	81
6.	AVSLUTNING	86
6.1	HVORDAN SKAPES KUNNSKAP GJENNOM SKOLENS UTVIKLINGSARBEID?	86
6.2	HVORDAN ER FORHOLDET MELLOM DEN INDIVIDUELLE OG SKOLENS KOLLEKTIVE KUNNSKAP?	87
6.3	HVILKE LEDELSESSTRATEGIER ER VIRKSOMME I SKOLENS UTVIKLINGSARBEID?	88
6.4	ENDELIG KONKLUSJON.....	90
6.5	REFLEKSJON OVER EGET ARBEID	92
	KILDELISTE.....	94
	VEDLEGG 1 INTERVJUGUIDE.....	97
	VEDLEGG 2 FORESPØRSEL OM DELTAKELSE	98
	VEDLEGG 3 INFORMERT SAMTYKKE	101
	VEDLEGG 4 ANALYSEMODELL	102
	VEDLEGG 5 EKSEMPEL PÅ SAMLING AV INFORMANTERS UTSAGN UNDER ANALYSEBEGREPER.	103
	VEDLEGG 6 OVERSIKT OVER FIGURER OG TABELLER.....	106

1. INNLEDNING

1.1 Tema

Tema for denne masteroppgaven er ledelse og læring i en skoles utviklingsarbeid. Formålet er å forstå på hvilke måter ledelse kan bidra til læring i et personale gjennom et utviklingsarbeid som har til hensikt å endre skolens pedagogiske praksis.

1.2 Utdanningspolitisk begrunnelse for valg av tema

Kunnskap er et for mennesket uendelig og uavsluttet eventyr, et stadig pågående arbeid med å flytte fram posisjonene og gjøre det ubegripelige begripelig. Sven-Eric Liedman

Skoleåret 2006-2007 ble en ny skolereform innført, gjeldene for grunnskole og videregående skole som sammen betegnes som grunnopplæring. Med denne kom et nytt, felles læreplanverk for grunnskolen og videregående skole. Reformens navn; Kunnskapsløftet, gir et tydelig signal for sentrale elementer som kunnskap, kompetanse og læring og kan betegnes som et systemskifte i skoleverket. Kunnskapsløftet fremholder *livslang læring* som et viktig element i vårt samfunn der skolen bare er en del av opplæringen. Kunnskapssamfunnet med dets grad av kompleksitet, der blant annet teknikker og arbeidsmetoder endres raskt, krever andre ferdigheter av oss enn industrisamfunnet gjorde. Dermed fremholdes endringskompetanse som viktig. Dette kan vi forstå som å se på læring som prosesser vi til enhver tid befinner oss i. Også skolen må endres når samfunnet endres. Dette åpner nye muligheter, men stiller nye krav til den enkelte (Kunnskapsdepartementet 2006). Blant annet fremholdes det i Kunnskapsløftet grunnleggende ferdigheter som sees på som en forutsetning for videre læring. Dette gjelder så vel for lærere og ledere

som for barn og ungdom og knyttes til intensjonen om livslang læring. Dette fokuset på læring var sentralt for valg av tema.

Fullført lærerutdannelse er ikke lenger tilstrekkelig for å utøve lærerprofesjonen. Endringskompetanse er en egenskap som etterspørres i vårt samfunn der paradigmer kanskje har kortere varighet enn tidligere. Utviklingsprosesser og etterutdanning er viktig for organisasjonen som en bærekraftig skole. Det har også betydning for å sikre profesjonell utvikling hos den enkelte utøver innen skoleverket. Lokalt utviklingsarbeid er et bidrag i denne sammenheng. Dokumentasjon av slik type arbeid vil sikre økt fokus på prosesser og vil kunne bidra til refleksjon.

Kunnskapsløftet (2006:34) fremholder dette:

Skolen og lærebedriften skal være lærende organisasjoner og legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Lærere og instruktører skal også kunne oppdatere og fornye sin faglige og pedagogiske kompetanse blant annet gjennom kompetanseutvikling, herunder deltakelse i utviklingsarbeid.

Det er skolelederens ansvar å lede slike lærings- og utviklingsprosesser i skolen (St.meld.30, Kultur for læring 2003-2004). For å lykkes i dette må en ha kunnskap og kompetanse, handlingsrom og relevante virkemidler. En slik form for kunnskapsutvikling kan beskrives som organisasjonslæring. I dette ligger en skoles evne til omstilling og endring, dens evne til å ta opp i seg nye erfaringer, kunnskaper og perspektiver, og relatere dette til egen praksis (Utdanningsdirektoratet 2006). Nasjonal styring av skole foregår i økende grad gjennom utforming av felles mål, og i mindre grad i form av detaljerte læreplaner. Initiering og gjennomføring av lokalt utviklingsarbeid hviler dermed i større grad enn tidligere på skoleledere. Denne koblingen mellom ledelse og læring er sentral og vi fant det interessant å belyse ledelse og læring som to gjensidige prosesser i et lokalt utviklingsarbeid.

1.3 Personlig begrunnelse for valg av tema

Kunnskapsløftet (2006) tilsier også økt fokus på tilpasset opplæring innenfor fellesskapet og elevmedvirkning, noe som igjen fordrer endring av mange lærerers holdning og praksis. Dette synet støttes i forordet til Stortingsmelding nr 30 (2003-2004:4). *”Å ta hensyn til forskjeller er krevende, men samtidig norsk skoles største utfordring. Det krever holdningsendringer, men også kunnskap, kompetanse og muligheter for lærerne i det daglige arbeid”*. Elevene skal også i større grad enn tidligere involveres i egen læring gjennom planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Portefølje¹ eller mappemetodikk er en metodikk som har fokus på disse prinsippene.

Porteføljemetodikk er en arbeidsform som har fått økt oppmerksomhet og blir fremholdt som et godt verktøy for tilpasset opplæring og for å få til høy grad av elevmedvirkning. Interesse for denne metodikken var utgangspunktet vårt ved oppstart av studien. Under prosessen med klargjøring av tema og formål dreide fokuset for studien imidlertid mer mot personalets læring på arbeidsplassen og ledelse i og av slike læringsprosesser. Som skoleledere var vi nysgjerrige på den nevnte koblingen mellom ledelse og læring og ønsket å undersøke aspekter ved dette.

Vi har begge bred erfaring i arbeid med barn og ungdom, fra barnehage til videregående skole og er interessert i utviklingsarbeid generelt. Vi har erfart at initiering og implementering av slikt arbeid er utfordrende og tidkrevende.

Utviklingsarbeid vil ofte møte motstand og motstandere. Kritikken fra dette holdet mot det nye blir gjerne artikulert som at motstanderen ukritisk omfavner det nye som det eneste rette og løsningen på alt. Det er et viktig poeng at man skal stille seg kritisk til nye tanker og utfordre disse for unngå det Tom Tiller kaller Kenguruskolen (Tiller 1990). Imidlertid er vi av den oppfatning at mye i skolen har behov for refleksjon og fornying. Temaet læring er et slikt område. Begrepet knyttes gjerne til skolen som

¹ Begrepet portefølje blir gjort rede for i kapittel 4

institusjon og sammenblandes ofte med undervisning; at det å lære samsvarer med det å studere (Säljö 2006). Å studere fører gjerne til læring, men utgjør en begrenset del av det å lære. Vygotskij hevder at den dagen et barn begynner på skolen har det allerede en lang læringshistorie, at læring og utvikling er sammenvevde prosesser som forutsetter hverandre (Dysthe og Igland 2002). Undervisning er derimot et sett av metoder som skal bidra til og sikre at læring finner sted (Säljö 2006).

Undervisning er, i motsetning til læring et fullt ut observerbart fenomen som kan beskrives og vurderes. Dette gjelder ikke for læring som er en usynlig prosess. Säljö skriver det slik:

En viktig årsak til at læring er så vanskelig å få tak på, er at den er usynlig. Læring er en konsekvens av menneskers virksomhet og individuelle handlinger, men den er ikke lett å observere. Ut fra de utsagnene menneskene kommer med, eller ut fra de problemer de kan løse, kan vi trekke konklusjoner om at de må ha lært, men det kan likevel være vanskelig å se akkurat når og hvordan denne læringen skjer. Oftest er læring en indre og taus prosess som ikke har noen sikre ytre tegn. (Säljö 2006:17).

Læring kan sies å være et aspekt ved alle menneskelige handlinger. Säljö (2006) refererer til Wenger som hevder at for mennesker er det like naturlig å lære som å puste og spise. Vi tror begge på en utvidet forståelse av begrepet læring, som knyttes sammen med menneskets evne til å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter fra omverdenen. Det knyttes også til det å samhandle med andre mennesker og med de redskapene de har skapt.

Dokumentasjon av erfaringer gjort gjennom slike utviklingsarbeid på den enkelte skole blir viktige bidrag for erfaringsdeling innen lærerkollegiet og mellom skoler. Publisering av vår undersøkelse håper vi vil være et slikt bidrag. Utviklingsarbeidet vi har valgt å studere omhandler porteføljemetodikk. Formålet vårt er imidlertid ikke

å få økt kunnskap om porteføljemetodikk men å forstå på hvilke måter ledelse kan bidra til at personalet lærer gjennom utviklingsarbeidet med porteføljemetodikk.

1.4 Problemformulering med avgrensinger

I vår studie ønsker vi å undersøke på hvilke måter ledelse kan bidra til læring i et utviklingsarbeid som har som mål å endre skolens pedagogiske praksis. Oppgaven handler om læringsprosesser i skolens voksne miljø knyttet til endring av pedagogisk praksis og vil spesielt tematisere på hvilke måter ledelse utspiller seg i slike prosesser. Gjennom vårt fokus på ledelse og læring er prosjektets mål å identifisere hvordan ledelse bidrar til læring. Vi reiser følgende problemformulering.

<p>På hvilke måter bidrar ledelse til læring gjennom et utviklingsarbeid?</p>
--

Videre vil vi avgrense problemformuleringen med følgende tre forskningsspørsmål:

- **Hvordan skapes kunnskap gjennom skolens utviklingsarbeid?**
- **Hvordan er forholdet mellom den individuelle og skolens kollektive kunnskap?**
- **Hvilke ledelsesstrategier er virksomme i skolens utviklingsarbeid?**

Som problemformuleringen tilsier har vi fokus på læring. Denne læringen avgrenses til å gjelde et utvalg av personalet ved en skole.

Ledelse er en viktig dimensjon i oppgaven og vi ønsker å studere ledelse i læringsprosesser i en skole som har gjennomført et utviklingsarbeid. Spørsmål vi stiller oss er: Hvilke arenaer for samhandling og kommunikasjon etableres? Hvem er deltakere på disse arenaene? Hva danner grunnlag for læring? Hvilke aktører får og tar initiativ? Hva er den formelle ledelsens rolle?

Metodisk avgrenses undersøkelsen ved å samle inn data ved bruk av kvalitative intervju. Informantenes meninger og erfaringer utgjør dermed det empiriske materialet. Vi er opptatt av å belyse erfaringer med et fenomen, -beskrive og forstå informantenes erfaringer og plasserer oss dermed i en fenomenologisk tradisjon. Vi har ikke til hensikt å kvantifisere kunnskapen personalet har oppnådd.

Denne forståelsen ønsker vi å oppnå ved bruk av et teoretisk rammeverk der vi legger et sosiokulturelt perspektiv på læring og kunnskapsutvikling til grunn. Vi legger pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv til grunn for vår forståelse av ledelse.

Det sosiokulturelle perspektivet på læring er lagt til grunn fordi vi er opptatt av å studere læring ved å ha fokus på samhandling og redskaper de deltakende har skapt. I dette ligger det at læring kan forstås som prosesser. Dette perspektivet knyttes nært opp til et relasjonelt syn på ledelse der samhandling mellom aktører, - de formelle ledere og de som blir ledet, er sentralt i forståelsen av ledelse som en prosess. Vi forstår læring og ledelse som prosesser der disse er gjensidig avhengig av hverandre. Slike relasjonelle fenomener oppstår mellom mennesker og er kontekstualisert. I dette begrepet forstår vi det som at konteksten ikke bare påvirker de prosesser som oppstår, men er en integrert del av både læring og ledelse. Vi ser det som interessant å undersøke sammenhenger mellom læring og ledelse og vil legge vekt på hvordan ledelse bidrar til læring gjennom en skoles utviklingsarbeid.

1.4.1 Begrepsavklaringer

Begrepet **ledelse** henspeiler gjerne på den formelle ledelsen ved skolen. I vår studie var det i hovedsak to inspektører som var ansvarlig for initiering og implementering av porteføljearbeidet. Vi vil imidlertid ha fokus på pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv. I dette perspektivet er samhandling og dialog mellom de ulike aktører i organisasjonen sentralt. Pedagogisk ledelse kan betegnes som en type ledelse som fordrer initiering og ledelse av refleksjons- og læringsprosesser (Wadel 1997). Med utgangspunkt i problemformulering og oppgavens omfang vil vi i analysedelen ha

spesielt fokus på den formelle ledelsens samhandling med personalet og de ledelsesstrategier som kommer til uttrykk gjennom plandokumenter og informantenes meninger.

Med **strategier** mener vi her hvordan ledelsen la til rette for implementering av porteføljemetodikken og dermed hvordan det ble lagt til rette for læringsprosesser i personalet. Vi forstår implementering som både igangsetting og gjennomføring og støtter oss til Nylehn (2001:157) sin definisjon av strategi: ”...*systematisk beredskap i forhold til bestemte utfordringer.*”

Læring kan forstås på ulike måter, avhengig av hvilket teoretisk forståelsesramme en legger til grunn. Vi velger å legge et sosiokulturelt perspektiv på kunnskap og læring til grunn som fremhever det sosiale aspektet ved læring. I dette ligger det at den kulturen vi er forankret i påvirker hvordan vi tenker og handler. Dette har betydning for å kunne forstå læringssituasjoner. Den sosiale dimensjonen er også knyttet til relasjoner og interaksjon med andre mennesker (Dysthe 2001). Vi legger Säljö (2006: 22) sin definisjon av læring til grunn for vår forståelse av læring:

Å lære er å tilgodegjøre seg deler av samfunnets samlede kunnskaper og ferdigheter (å lese, skrive, regne, snekre, utøve ulike fritidsaktiviteter og så videre), og det er nettopp gjennom å tilegne seg slike ferdigheter at individet utvikles til å bli et kulturelt vesen med bestemte kapasiteter.

Vi er opptatt av forholdet mellom **individuell og kollektiv kunnskap**. Dette knyttes opp mot den pågående debatten om hvordan læring skal defineres. Bråten (2002) løfter frem behovet for en syntese mellom det kognitive og sosiale perspektivet. Vi knytter individuell kunnskap til det Vygotskij kaller internalisering der han sikter til den prosessen der vi formes som sosiokulturelle aktører samtidig med at vi skaper vår egen personlige erfaringsbase (Säljö 2006). Vi forstår også at vår evne til å lære, huske og løse problemer er knyttet sammen med hvordan kunnskaper, ferdigheter og den kollektive hukommelsen organisasjonsmessig og samfunnsmessig er organisert. Denne organiseringen kan sees på som kollektiv kunnskap. Slik kollektiv kunnskap

kan gi seg utslag i ulike redskap, både språklige og artefakter og representerer dermed akkumulert kunnskap. Koblingen mellom individuell og kollektiv læring blir dermed gjensidig og Säljö (ibid:63) bekrefter dette ved sitt utsagn: *”Uten at individer lærer, kan heller ikke kollektivet lære”*.

Utviklingsarbeidet er som tidligere nevnt, knyttet til initiering og realisering av porteføljemetodikk som et gjennomgående pedagogisk verktøy for skolens måte å legge til rette for tilpasset opplæring. Vi forstår et utviklingsarbeid som et endringsarbeid i organisasjonen der kultur, formelle og uformelle fellesskap og samarbeidsrelasjoner er viktige premisser for en slik endring eller læring i organisasjonen. Vi referer Fuglestad (1997:57) der han sier: *”Refleksjon over erfaringer i egen organisasjon, klargjøring av verdier og siktemål, arbeid med felles forståing av oppgaver og roller vert viktige delar av endringsarbeidet”*.

1.5 Oppgavens oppbygging

I **kapittel 2** gjør vi rede for teoretiske perspektiver på læring og ledelse. Vi legger et sosiokulturelt perspektiv på læring og kunnskap til grunn for vår forståelse av læring. Vi vektlegger pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv.

Kapittel 3 omhandler metode herunder design, metodevalg, undersøkelsens kvalitet, etikk, analysestrategier og metodekritikk.

I **kapittel 4** presenterer vi skolen og utviklingsarbeidets tema; porteføljemetodikk.

Kapittel 5 inneholder presentasjon og drøfting av data i lys av teori presentert i kapittel 2.

I **kapittel 6** oppsummerer vi funn i forhold til forskningsspørsmålene samt at vi presenterer mulige svar på problemformulering og reflekterer over eget arbeid.

2. Teori

Som problemformuleringen viser har prosjektet vårt til hensikt å undersøke hvordan ledelse kan bidra til læring i en skoles utviklingsarbeid. Læring og ledelse er derfor to sentrale begreper i vår studie. I dette kapittelet vil vi gjøre rede for ulike forståelser av begrepene og hvordan prosjektet forankres teoretisk ved å redegjøre for valgte perspektiver på læring og ledelse.

2.1 Teoretiske perspektiver på læring og ledelse

Forståelsen av begrepene *læring* og *ledelse* varierer mellom ulike teoretiske posisjoner.

I første halvdel av 1900 tallet dominerte et behavioristisk perspektiv på læring. Dette synet legger til grunn at all viten er knyttet til observerbare kjensgjerninger og at denne viten kun kan oppnås gjennom vitenskapelig og metodisk observasjon. Utover i andre halvdel av 1900 tallet da den kognitive psykologien fikk en fremtredende posisjon påvirket dette i stor grad synet på læring. Sentrale aspekter er her indre strukturer eller representasjoner og tankeprosesser i det enkelte individ. En forklarer læring som en prosess som ikke-observerbare intellektuelle hendelser i individet, der konteksten dette skjer i blir viet lite oppmerksomhet. Ofte blir læring forklart ved bruk av metaforen en sender som transporterer kunnskap til en mottaker der denne lagres. En formidler (lærer fra seg) til den som mottar (lærer inn). Dette synet har hatt stor påvirkning på syn på læring og hvordan undervisning er blitt organisert der formidlingspedagogikk har hatt en sentral plass i vårt skolesystem (Säljö 2006).

Et behavioristisk syn på læring er et forlatt syn, men på samme måte som dette nærmest konkurrerte med et kognitivt syn på læring for 30-40 år siden, står diskusjonen i dag om et kognitivt og/eller et sosialt perspektiv syn på læring. I et sosialt perspektiv er menneskelig samhandling, sosiale omgivelser og deltakelse i et sosialt fellesskap helt sentralt for læring der individets tenking og forståelse er viet

lite eller ingen oppmerksomhet (Bråten 2002). Dette står i kontrast til et kognitivt syn der individets indre mentale prosesser vektlegges. I et sosialt eller et sosiokulturelt perspektiv argumenteres det for at læring bør forstås i et kommunikativt perspektiv. Kunnskap oppstår og lever i et samspill mellom mennesker og blir så en del av det enkelte individet. Deretter kan denne kunnskapen gi seg utslag i artefakter og kulturelle redskap som igjen bidrar til kollektiv kunnskap (Dysthe 2001).

Også forståelsen av ledelse er knyttet til forskjellige teoretiske posisjoner. Et hovedskille går mellom de som forstår ledelse som det formelle ledere gjør som nøkkelen til skoleutvikling (Fuglestad 1997, Wadel 1997, Møller 2006), og de som forstår ledelse som et fenomen i interaksjon mellom mennesker og situasjoner. Forlengelsen av dette er at ledelse er noe alle i organisasjonen kan og må utøve, en prosess som både formelle ledere og ledede er deltakere i (ibid). Dette synet på ledelse innebærer en mer relasjonell og prosessuell forståelse. Det kan rammes inne som et relasjonelt perspektiv på ledelse der søkelyset rettes mot interaksjon og samhandling. I et slikt syn på ledelse rettes oppmerksomheten ikke bare mot *aktørene* som står i relasjon til hverandre, men også mot relasjonen dem i mellom, ledelsesverktøy som tas i bruk og organisasjonens etablerte strukturer (Møller 2006).

Felles for disse to perspektivene, en sosiokulturell forståelse av læring og et relasjonelt perspektiv på ledelse, er at læring og ledelse forstås som prosesser der interaksjon, relasjoner og kontekst er av avgjørende betydning.

2.2 Sosiokulturelt perspektiv på kunnskap og læring

Sosiokulturelt perspektiv på læring er et "ungt" perspektiv og har først fått gjennomslag de siste ti-femten år. Det kan derfor være av betydning å se på hva som ligger til grunn for denne tenkningen. Litt forenklet kan en si at det en kobling mellom elementer fra Deweys pragmatisk tradisjon og den mer kulturhistoriske tradisjonen fra Vygotskij (Dysthe 2001).

Dewey syn på kunnskap og læring er konstruktivistisk. I det ligger det at kunnskap blir skapt gjennom aktivitet der konteksten er av stor betydning. Samtidig ble betydningen av kommunikasjon understreket uten at det ble utarbeidet teori for språkets rolle i læringssituasjoner.

Rundt tiårsskiftet 1970-80 begynte ulike disipliner å interessere seg for hvordan kontekst kunne inkluderes i studier. En forstod at kulturelle kontekster var en forutsetning for å forstå hvordan vi handler og lærer. Den mest sentrale innen dette synet var utviklingspsykologen og litteraturforskeren Lev Vygotskij (Dysthe 2001).

På bakgrunn av det som nå er nevnt ser en at sosiokulturelt orientert forskning er interdisiplinert; ulike fagfelt er opptatt av samme type problem. Ved å studere et tema er ikke individet alene analyseenheten, men det er grunnleggende å studere individet i sitt sosiokulturelle miljø. Det finnes dermed ikke en ensrettet sosiokulturell læringsteori, men ulike retninger. En kan imidlertid si det er sentrale sider ved et sosiokulturelt perspektiv på læring. Disse kan oppsummeres som:

- Læring er situert
- Læring er grunnleggende sosial
- Læring er distribuert
- Læring er mediert
- Språket er sentralt i læringsprosesser
- Læring er deltakelse i praksisfellesskap

(Dysthe 2001).

Som en forstår bygger perspektivet på et konstruktivistisk syn på læring, men der interaksjon og kontekst er av avgjørende betydning. Individets evne til å delta i sosiale praksiser der læring skjer er sentralt i det å lære. I stedet for å se på kunnskap som en internaliseringsprosess ser en på læring som en prosess der kunnskapen blir

konstruert felles. Mening, kunnskap og forståelse blir skapt gjennom interaksjon og samhandling (ibid).

2.2.1 Læring er situert

Med at læring er *situert* menes at de fysiske og sosiale kontekster der kognisjon skjer, ikke bare påvirker, men er en integrert del av det å lære. Det kan være av betydning å klargjøre begrepet kontekst. Med dette menes gjerne "situasjon rundt", helhet, det som omgir oss. Det latinske ordet "contextere" betyr å veve sammen (Dysthe 2001). Dette dekker på en god måte en sosiokulturell forståelse av begrepet der læring inngår som en integrert del av elementer som er vevd sammen. I sammenheng med at læring er situert kan en se på utvikling av situert identitet (Säljö 2006). For å delta i ulike virksomheter, agere i ulike sosiale situasjoner, må en ha kunnskap og kompetanse om virksomheten, et slags normativt rammeverk for handling. Innenfor ulike institusjoner fungerer ulike rammeverk. Slike institusjoner kan være familie, vennekrets, barnehage, skole, kjøpesenter, medier. Innenfor disse vil vi ha ulike situerte identiteter, - innta og inneha ulike roller. Eksempler kan være bror, mor, venn, barn, lærer, elev, lærende, tenåring, kunde, journalist, leser. Disse identitetene kan være ønsket eller ikke ønsket.

2.2.2 Læring er grunnleggende sosial

Med at læring er *grunnleggende sosial* vil vi legge vekt på to betydninger av begrepet sosial. Den ene betydningen har sammenheng med det historiske og kulturelle aspektet. Mennesket har evne til å utvikle og holde liv i kunnskaper og ferdigheter. Vi har, ved hjelp av ulike redskap, mulighet for å lagre informasjon og i neste omgang lære og skape ny innsikt. En kan se på et samfunn som akkumulert kunnskap lagret på ulike måter. Säljö (2006) hevder at hvordan kunnskaper, ferdigheter og den kollektive kunnskapen er organisert i samfunnet henger nøye sammen med hvordan vi som individ lærer, husker, løser problemer og utvikler ferdigheter. Her trer det kulturelle aspektet tydelig inn. Den andre betydningen av begrepet sosial er knyttet til

relasjoner og interaksjon, samhandling mellom mennesker. I et sosiokulturelt perspektiv ser en på andre personer som mer enn ”den kompetente andre” som knyttes til Vygotskijs tenking om den nærmeste utviklingssonen (Dysthe og Igland 2001). Interaksjonen med andre personer og den rollen de spiller i læringsprosessen går utover det å gi *stimulans* for individuell konstruksjon av kunnskap. Det blir sett på som *avgjørende* på hva som blir lært og hvordan. Vi deltar i mange slike fellesskap eller diskurssamfunn. Skolen, og i neste omgang klasserommet eller kollegiet, kan sees på som et slikt diskurssamfunn der vi som individ deltar og tilegner oss kunnskap og ferdigheter. Det å delta i slike diskurser og praksiser må sees på som en sosial læringsprosess. Dette kan knyttes til begrepet inkulturasjon, å bli en del av en kultur, og som er et viktig aspekt ved et slikt syn på læring. I dette ligger det å gi deltakere kompetanse i å bruke begreper, tenkemåter og praksiser som er karakteristiske for ulike praksiser (Dysthe 2001). Dette kan igjen sees i sammenheng med situert identitet.

2.2.3 Læring er distribuert

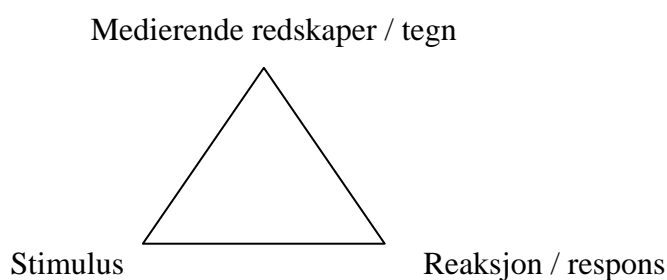
Med et syn på læring preget av de aspekter som er nevnt over, situert og grunnleggende sosial, forstår en at kognisjon ikke er en individuell prosess. Læring er da *distribuert* mellom mennesker innenfor et fellesskap. Aktørene deltar inn i læringsprosessen med ulik kunnskap og kompetanse. Slik kunnskapsdeling kan dermed bidra til at ny kunnskap blir skapt ved å utnytte den distribuerte kunnskapen. Kognisjonen går også ut over individene som deltar, den impliserer redskaper, artefakter, av fysisk og symbolsk art.

Et aspekt ved distribuert læring er forlengelse av kunnskap. Slik forlengelse av kunnskap forstås som at et arbeid som er gjort i forkant passes videre til en annen. Forutsetning for forlengelse av kunnskap er da et mottak som kan foredle det som mottas for så å bringes tilbake. Slik forlengelse av kunnskap kan være symmetrisk eller asymmetrisk. Ved symmetriske forhold vil en skifte på å foreta forlengelse av kunnskap og det oppleves som gjensidige hjelperelasjoner i forhold til læring. Ved

asymmetriske forhold vil forlengelsen være ensidig og gjentakende fra en person til en annen.

2.2.4 Læring er mediert

At læring er *mediert* er et sentralt element i et sosiokulturelt perspektiv og vi velger derfor å vektlegge denne redegjørelsen. I vår deltakelse i samfunnet tar vi i bruk et uttall redskaper som bidrar til aktiviteter som går utover vår biologiske begrensning. Dette kan sees i sammenheng med den, som nevnt tidligere, akkumulerte kunnskapen vi som samfunn representerer. Slike redskaper kan være av fysisk eller symbolsk (begrepsmessig eller intellektuell) art. Redskapene medierer omverdenen for oss i ulike aktiviteter. Dette var en av Vygotskijs tre grunnleggende tema i hans omfattende vitenskapelige produksjon. Han mente at våre høyere mentale ferdigheter som evne til å huske, løse problemer, utfolde oss kreativt fordrer en utvidet forståelse utover den behavioristiske tenkemåten med at stimuli utløser respons (Säljö 2006). I denne utvidete forståelsen ligger betydningen av redskaper. I følge Säljö kan dette illustreres ved modell en Vygotskij utviklet (ibid 2006:25).



Figur 1: Vygotskijs opprinnelige ide om mediering.

Denne modellen ble siden videreutviklet av Vygotskijs medarbeider Leontiev der *stimulus* ble byttet ut med *subjekt*, og *reaksjon* ble byttet ut med *objekt*. Tanken var at når vi (subjekt) jobber mot et mål (objekt) gjør vi det ved hjelp av medierende

redskap.² Som eksempel på et medierende redskap er fingrene våre som vi kan ta i bruk når vi skal regne et regnestykke som blir vanskelig å regne ut eller holde oversikt over. Fingrene våre kan fungere som støtte for det å telle, men kan også fungere som visuell støtte i regneoperasjonen. Andre mer abstrakte tegn kan være å slå knute på lommestørkle, knytte tråd rundt fingeren, flytte ring eller klokke over på ”feil” sted. Alle disse tegnene er kjente symbolske handlinger for å huske noe og fungerer som medierende redskaper. Det at dette tegnet har betydningen ”noe som skal huskes” er blitt sosialisert gjennom kulturelle erfaringer. Mediering innebærer altså at vi samspiller med redskaper når vi deltar i omverden. Vygotskij betegner det å ta i bruk redskaper som å tenke via noe, ”roundabout way” (Säljö 2006). Han hevder at på samme måte som man i jordbruk tar i bruk fysiske redskap som igjen medfører endrede strukturer i arbeidsprosesser, vil tegn og symbolske redskap føre til endrede strukturer i våre psykologiske prosesser. Det vil være av betydning for oss i vår studie om hvordan ledelse bidrar til læringsprosesser, å undersøke hvilke medierende redskap aktørene i utviklingsarbeidet har tatt i bruk. Som nevnt i 2.1 er slike redskap sentrale i forståelse av læring og ledelse.

Tradisjonelt skiller en gjerne mellom fysiske redskaper, artefakter, og språklige redskaper (intellektuelle, kommunikative, mentale, diskursive) (Säljö 2006).³ Artefakter er menneskeskapte gjenstander som vi tar i bruk i ulike sammenhenger i bestemte hensikter (blyant, kniv, telefon, pc, klær, hammer, bil). Artefakter gjennomgår imidlertid utvikling og i disse inngår intellektuelle prosesser. Dette kan eksemplifiseres ved utviklingen av fjæren dyppet i blekk som skriveredskap til fyllepenner med blekkpatroner, kulepenner, tusjer. Hensikten er den samme, å skrive, men de har store kvalitative ulikheter i egenskaper. I denne utviklingen har ny kunnskap foredlet prosessen, det ligger akkumulert kunnskap inn i artefakten. Vi nyttiggjør oss av samfunnets kollektive erfaringer.

² Modellen ble videreutviklet under det som siden skulle bli aktivitetsteori noe vi velger å ikke gå inn på pga oppgavens omfang

³ Vygotskijs betegnelse var psykologiske redskaper

De språklige redskapene gjør oss i stand til å kommunisere med hverandre. Vi kan få del i hvordan andre tenker og mener, vi kan begrepsette, vi kan dele våre erfaringer med andre, vi kan samspille og forstå hverandre. Vygotskij kalte språket ”redskapenes redskap”. Men også dette systemet av kommuniserende redskaper (ord, begreper) er menneskeskapt og kan i vid forstand sees på som artefakter. Dermed blir denne dualismen mellom fysiske og språklige redskaper ikke funksjonell. Säljö sier det slik:

I menneskelig praksis er de ulike aspektene uløselig knyttet til hverandre. Når en bruker en tommestokk for å måle lengden på en planke eller et kart for å finne veien når en kjører, så bruker en fysiske artefakter. Men de fysiske artefaktene forutsetter måleenheter, tegn og konvensjoner som er språklige og symbolske. Artefaktenes fysiske og språklige aspekter går hånd i hånd og forutsetter hverandre (Engeström 1999b, side 381); de utgjør kulturelle redskaper.

(Säljö 2006:33)

I dette ligger det en spesiell form for kulturelle redskap som kalles *inskrripsjoner*. Dette er fysiske artefakter som benyttes til kommunikasjon, der intellektuelle erfaringer er innskrevet i redskapet. Kart, tekster, bilder, diagrammer og ulike representasjoner er eksempler på dette. Slike inskrripsjoner har stor betydning for den akkumulerte kunnskapen i samfunnet, hvordan vi oppbevarer og utvikler kunnskap og innsikt, kollektiv kunnskap og ferdigheter. Ulike former for inskrripsjoner kan utgjøre det en kan kalle *eksterne hukommelsessystemer* (ibid). Dette er medierende redskaper, artefakter, der vi ved hjelp av ulike former for inskrripsjoner samler informasjon og erfaringer til nytte for fellesskapet. Databaser, bøker, bilder, avtaler, fartsmålere, skilt, bibliotek er eksempler på dette. Disse skaper ny kapasitet for hukommelse som går utover individets biologiske begrensning og er av mer offentlig karakter. De systematiseres gjerne innen bestemte institusjoner og tjener bestemte formål. For å kunne nyttiggjøre seg den kunnskapen som ligger i disse må individet ofte gjennomgår en til dels avansert kognitiv og kommunikativ sosialisering.

2.2.5 Språket er sentralt i læringsprosesser

I kapittelet 2.2.4 Læring er mediert, har vi berørt *språket* som et viktig aspekt i læringsprosessen. I sosiokulturell teori mener en at språket er et uttrykk for holdninger og vurderinger som plasserer oss i en historisk og kulturell tradisjon (Dysthe 2001). Dette står i motsetning til en vanlig oppfatning om at språket er en nøytral formidling av virkeligheten. Språket kan ses på som et kollektivt, interaktivt og individuelt redskap og er grunnleggende for at læring og tenking skjer. Vygotskij hevdet at tenking er et resultat av interaksjon eller kommunikasjon med andre, at den ytre samtalen utvikler den indre samtalen. En ser altså på tenking som et kommunikativt arbeid der språket blir forbindelsen mellom det ytre og indre i individet. Dermed blir slike kommunikative prosesser helt sentrale ved all læring og utvikling. Språket er også en forutsetning for å kunne delta i kommunikative diskurssamfunn.

I denne sammenheng er *skrift* av betydning. Behovet for å organisere, dokumentere og registrere er viktig for å holde orden og samordne ulike aktiviteter i samfunnet. Skrift er et medierende redskap og en representasjonsteknikk som bidrar til å oppbevare og videreutvikle samfunnets kollektive kunnskap. Som Säljö (2006:104) sier det:

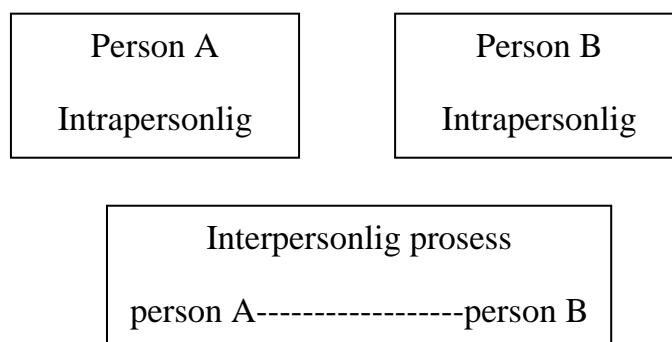
Skriften er et utmerket eksempel på samspillet mellom teknisk utvikling og nye innsikter. Den er et kunstig medium for kommunikasjon, og den forutsetter både fysiske artefakter (noe å skrive på og med), intellektuelle artefakter (symboler, tall og bokstaver) og tolkningsfellesskap.

2.2.6 Læring er deltakelse i praksisfellesskap

Begrepet *praksisfellesskap* knyttes gjerne til Jean Lave og Etienne Wenger som brakte inn perspektivet om at læring *alltid* skjer og gikk dermed utover institusjonaliserte læringssituasjoner. De hevdet at læring primært skjer ved å delta i ulike fellesskap der deltakelsen først er perifer, men ved stadig mer tilegnelse blir

deltakelsen mer kompleks. Deres fokus for læring ligger ikke på kognitive prosesser og strukturer hos individet, men på type sosial aktivitet og deltakelse. De mente handlingen er sentral og ser først og fremst på språket som et redskap for å handle og delta, ikke for refleksjon over handling. Også Dysthe (2001) berører språket som en viktig faktor i praksisfellesskapet. Det er viktig for læring å kunne formulere det en forstår og ikke forstår, drøfte egne og andres standpunkt, formulere egen fagforståelse. Vi velger å ikke gå nærmere inn på Lave og Wengers teorier på grunn av oppgavens omfang. De hevdet imidlertid at læring er et grunnleggende sosialt fenomen og er der helt på linje med for eksempel Vygotskij. Dette er tatt opp tidligere i kapittelet. Vi velger imidlertid å legge vekt på læringsforhold slik Wadel (2002) definerer det. Mens Lave og Wenger hadde fokus på deltakelse og handling har Wadel mer fokus på relasjonene mellom aktørene. Han hevder læringsforhold er de relasjonene mellom mennesker der læring skjer.

Wadel (2002:13) definerer læringsforhold som: *“De mellommenneskelige relasjoner hvor læring finner sted...”*. Læringsatferd er noe vi foretar oss på egenhånd. Når to komplementære typer læringsatferd er koblet sammen, kan det defineres som et læringsforhold (ibid). Sentralt i dette begrepet er at vi lærer av hverandre, det vil si lære fra seg – lære til seg. Denne læringen er både intrapersonlig og interpersonlig, læringen kan fremstilles som en treformet prosess.



Figur: 2 Prosesser i læringsforhold (Wadel 2002)

Læringsforhold er alltid en del av en sosial relasjon. Wadel (2002) mener at den sosiale relasjonen er overordnet forholdet som dreier seg om læring. Læringsforhold er ofte skjult i våre sosiale relasjoner.

Innenfor alle læringsforhold foregår det læringsledelse. Læringsledelse krever relasjonelle ferdigheter hos både lærende og lærer. Læring i organisasjonen er en forutsetning for utvikling av kunnskap og læring. Videre er et mangfold av læringsforhold en forutsetning for utviklingen av en lærende organisasjon.

Når det skal etableres gode læringsforhold i en organisasjon må flere forhold være tilstede. Etablering av aktelses-, tillits-, - følelser – og motivasjon er sentrale aspekter ved denne form for ledelse (Wadel 1997).

Aktelsesforhold – dreier seg om anerkjennelse, respekt og verdsetting mellom personer.

Tillitsforhold – skal en våge å finne nye løsninger og utvikle ny kunnskap er tillit mellom mennesker nødvendig i et læringsforhold.

Følelserforhold – handler om at de følelser vi selv har, er avhengig av hvilke følelser vi forestiller oss at medarbeiderne våre har og er knyttet til hvem vi er sammen med andre mennesker, hva vi gjør sammen med andre, hvorfor vi gjør det og hvordan vi gjør det.

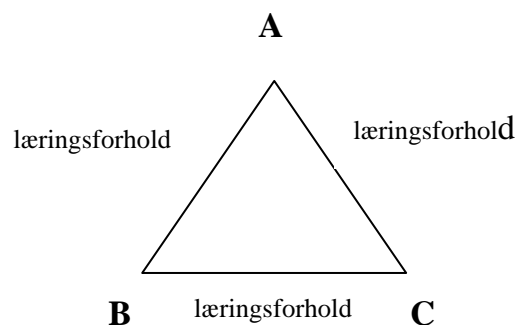
Motivasjonsforhold - er mellommenneskelige relasjoner som skaper motivasjon. Både aktelses-, tillits og følelserforhold påvirker motivasjonsforhold. Sett i forhold til både ledelse og utvikling av læring er motivasjon en viktig forutsetning.

Wadel (2002) hevder at gode læringsforhold krever samstemthet omkring disse fire forholdene. Hvis et eller flere av disse forholdene blir forstyrret vil det påvirke utvikling av læringsforhold. Ivaretagelse av disse forholdene er derfor en sentral lederoppgave.

Innen en organisasjon finnes det mange ulike læringsforhold. Wadel (2002) definerer de som: Læringsforhold i nettverk, læringsforhold i team, læringsforhold i praksisfellesskap og læringsforhold mellom frontpersonale og brukere. I vår studie ser vi på den læringen som finner sted i organisasjonen gjennom et utviklingsarbeid. Ut i fra dette velger vi å se nærmere på læringsforhold i team, nettverk og praksisfellesskap.

2.2.7 Læringsforhold i nettverk

Læringsforhold er noe som knytter seg til flere personer. Ut i fra dette kan vi si at læringsforhold er koblet til andre læringsforhold og at slike koblede læringsforhold betegnes som læringsnettverk (Wadel 2002)



Figur 3: Læringsnettverk (Wadel 2002)

I dette nettverket har A, B og C to læringsforhold til seg selv å holde rede på. Dette hevder Wadel (2002) at er et læringsnettverk som består av masker. Det er også mulig å utvide dette nettverket med en person til. Da vil et slikt læringsnettverk ha fire masker. Han hevder videre at i slike læringsnettverk vil det skje læring fra flere kanter. Det hver enkelt lærer i et læringsnettverk blir påvirket av egne mottakerferdigheter. ”det er snakk om å sende ”pasninger” til hverandre hvor resultatet avhenger av at ballen tas i mot, det vil si at vedkommende har gode ”mottakerferdigheter”. I et nettverk sendes det pasninger til og fra flere som mottas av en eller flere deltakere” (Hammersvik og Jensen 2005).

Læringsnettverk gir ved siden av denne direkte påvirkning mellom deltakerne rom for relasjonell påvirkning. Med dette menes at læringsforhold i et nettverk igjen kan påvirke læringsforhold i et annet nettverk. Når vi ser på relasjonell påvirkning som har med læring å gjøre sammenligner en ofte hvordan en lærer i et forhold med hvordan vi lærer i et annet forhold. Dette kan føre til endring av læringsatferd, den relasjonelle påvirkningen kan både være enkel og tosidig. Når den er tosidig trekkes to parter i ulik retning fordi de har ulike relasjoner til enkeltmedlemmer i nettverket. Denne tosidige relasjonelle påvirkning blir ofte skjult i nettverket, og finner stadig sted i læringsforhold i nettverk. (Wadel 2002)

2.2.8 Læringsforhold i team

Koblinger av læringsforhold finner også sted i læringsforhold i team. Et kjennetegn i team er at alle samarbeider med alle i teamet og at de ofte har et felles mål med dette samarbeidet. Deltagerne i et team utvikler komplementære ferdigheter på forskjellige områder, disse ferdighetene er ofte knyttet til læring. Teamets sammensetting og møtefrekvens gjør at enkeltmedlemmene påvirker hverandre i forhold til utvikling av kunnskap. Wadel (2002) hevder på bakgrunn av dette at i et team finner ”forlengelse av kunnskap” sted. Det er denne ”forlengelsen” som er den største forutsetningen for læring i team. Lytting er sentralt når en snakker om forlengelse av kunnskap i team, lytting krever at deltagerne utvikler konsentrasjon, lingvistiske og organisatoriske ferdigheter. I et team er det ulike relasjoner som påvirker hverandre. En må holde orden på både egne og andres relasjoner da dette er viktig for at teamet skal nå sine mål. På denne måten blir det som læres i team ofte oppfattet om en kollektiv læring (Wadel 2002).

2.2.9 Læringsforhold i praksisfellesskapet

Læringsforhold i praksisfellesskap skiller seg i følge Wadel (ibid) ikke mye fra læringsforhold i team og nettverk. En forskjell er at sosiale relasjoner er mer grunnleggende enn i andre læringsforhold. I praksisfellesskap er læringsforholdene

mer identitetsskapende og identitetsvedlikeholdende enn andre læringsforhold. Deltagerne vil bringe med seg kunnskap fra andre læringsforhold inn i praksisfellesskapet. Praksisfellesskapet retter seg mot felles praksis og det er læring som holder fellesskapet sammen, en lærer av en eller flere personer innefor praksisfellesskapet. Videre er praksisfellesskapet fleksibelt, det kan ha både formelle og uformelle deltagere. Vi finner en mengde læringsforhold i et praksisfellesskap og læringsforhold er som praksisfellesskap et "mellomliggende" til individuell læring og læring i kulturell og samfunnsmessig kontekst. (Wadel 2002).

Wenger (ibid) har utarbeidet en omfattende teori om læring i fellesskapet som skiller seg fra Wadels syn på læring i praksisfellesskap. Han hevder at læringsforhold i praksisfellesskap skiller seg fra både læringsforhold i team og nettverk.

Praksisfellesskap skiller seg fra nettverk fordi fellesskapet er "om noe", nemlig felles praksis. Dette fellesskapet består av relasjoner og danner helhet på en annen måte enn nettverk. Videre skiller praksisfellesskap seg fra team fordi det er kunnskap og læring som danner et praksisfellesskap, og at den formen for læringsforhold ikke kan knyttes mot et prosjekt som er tidsavgrenset (Wadel 2002).

Når vi nå har redegjort for sentrale aspekter ved læring i et sosiokulturelt perspektiv vil avslutte med et litt kritisk blikk. Det er en vanlig innvending at en ikke kan forklare læring hos *individet* med et sosiokulturelt syn på læring. Säljö (2006) imøtegår dette ved å hevde at det bak en slik kritikk ligger en antagelse om at læring kan beskrives uten at en vet noe om konteksten læringen skjer i. Imidlertid er utgangspunktet for et sosiokulturelt syn på læring at en forstår læring som hvordan individet nyttiggjør seg, approprierer, kunnskaper og ferdigheter de kommer i kontakt med. Også Dysthe (2001:53) problematiserer dette. Hun referer til Salamons og Perkins` syn:

Dei har stor sans for det sosiokulturelle synet at all læring er djupt situert i kulturelle kontekstar, inneber bruk av kulturelle reiskapar og inngår i sosiale aktivitetssystem, sjøv når den som lærer, er åleine. Likevel meiner dei det vil være eit mistak å kvitte seg med omgrepet "individuell læring". Slik læring vil

aldri være kontekstfri eller asosial, men det pedagogiske spørsmålet er i kor stor grad og på kva måte kontekst og sosiale aspekt influerer på læring, og korleis individuell og sosial læring står i forhold til kvarandre.

2.3 Ledelse i et relasjonelt perspektiv

Uansett hvordan man definerer ledelse risikerer man å miste av syne visse sider av hva ledelse er. Carl Cato Wadel

I vår studie er vi spesielt opptatt av å studere ledelse som er knyttet til læring og endring av praksis gjennom et utviklingsarbeid. Vi har tidligere redegjort for at vi forstår ledelse som et relasjonelt fenomen og dermed legger et relasjonelt perspektiv til grunn for vår forståelse av ledelse knyttet til læringsprosesser gjennom porteføljemetodikk.

Hva innebærer det å legge et relasjonelt perspektiv til grunn? Dette synet på ledelse innebærer en relasjonell og prosessuell forståelse. Ledelse forstås som en prosess som både formelle ledere og ledede er deltagende i, og ledelse er tidvis noe som alle i skolen kan og må utøve (Fuglestad 1997, Wadel 1997, Møller 2006). Med å ramme inn begrepet på en slik måte vil vi i vår studie av hvordan ledelse bidrar til læring gjennom et utviklingsarbeid rette søkelyset mot interaksjon og samhandling i utviklingsarbeidet. Vi vil ikke bare fokusere på aktørene som står i relasjon til hverandre, men også mot relasjoner aktørene imellom, de verktøy som tas i bruk og de strukturene som er etablert i skolen som organisasjon (Møller 2006).

Møller (ibid) hevder med henvisning til Tian Sørhaug at uansett hvordan ledelsesbegrepet blir definert så er det knyttet til utfoldelse og forvaltning av makt og autoritet, noe som formidles gjennom tegn og språk. Med dette som utgangspunkt kan en si at ledelse er en relasjon til andre mennesker, der en påvirker hverandre innenfor en gitt ramme der en skole kan være et eksempel. Der vil skoleleder måtte legitimere sitt maktgrunnlag for å kunne utøve innflytelse i organisasjonen.

Relasjonen mellom og egenskapene til deltagerne er her sentralt. Egenskaper utvikles

i relasjoner med dem en er sammen med. I det relasjonelle perspektivet er *samhandlingen* og *dialogen* mellom de ulike aktørene, både de formelle lederne og de som blir ledet sentral.

Ledelse som en prosess kan igjen deles inn i flere delprosesser. Disse delprosessene blir vektlagt ulikt i teorier om ledelse. Vi velger å bruke Johnsen sin definisjon der han definerer ledelse til tre grunnleggende prosesser i organisasjonen slik Wadel (2002) formidler det.

- Beslutningsprosessen
- Målsetningsprosessen
- Kommunikasjonsprosessen

Gjennom disse prosessene utøves det ledelse i organisasjonen, det dreier seg ikke bare om noe den formelle lederen gjør alene (ibid). Disse prosessene utvikles heller ikke i den nevnte rekkefølgen, men i en prosess med gjensidig påvirkning. I følge Leithwood og Riehl referert i Møller (2006) motiveres deltakerne når de kjenner til hvilke mål de skal realisere. Det fordrer at målene må være utfordrende og mulig å realisere. Den formelle ledelsens kommunikasjonsferdigheter er viktige i disse prosessene. Dette er i samsvar med Johnsen sin forståelse som vektlegger at organisasjonen har evne til å løse problemer og at det er utviklet et felles begrepsapparat. Med felles begrepsapparat menes at organisasjonens medlemmer har en felles forståelse av hva som er målet og hvordan de skal nå dette. (Johnsen 2001). Ut i fra det relasjonelle perspektivet hvor samhandling og dialog er sentralt, så kan disse prosessene ses på som noe alle i organisasjonen er deltagende i. Den formelle ledelsens ansvar blir å legge til rette for at disse prosessene finner sted i organisasjonen. (Wadel 1997)

2.3.1 Pedagogisk ledelse

Fokuset på ledelse i skolen har endret seg. Ulike skolereformer gjennom det siste 10 året har ført til endret praksis og nye krav i forhold til ledelse. Fra å være ”først blant likemenn” (Langfeldt 2006) stilles det i dag andre krav til skoleledelse. Mens det tidligere kun var nødvendig at skolelederen var en god administrator, settes det i dag fokus mot andre lederegenskaper. Autoritetskulturen som tidligere preget skolen er ikke lenger tilstede i samfunnet vårt. Skolen må i mye større grad selv jobbe for å oppnå legitimitet ved hva den foretar seg og på hvilken måte den utfører oppgavene på. ”Kunnskapsløftet stiller krav om tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål og den ansvarsplikt som påhviler den enkelte skole.” (Aasen 2006:21)

Skoleledelsesbegrepet har over tid endret karakter, det finnes ikke en entydig definisjon av begrepet. Det som er tydelig er at det stadig konstrueres nye begreper, som igjen forsøker å fange inn nye dimensjoner på det endrete synet på ledelse. Eksempler på slike begreper kan være; pedagogisk ledelse, endringsledelse, strategisk ledelse, distribuert ledelse (Møller 2006).

Gjennom pedagogisk ledelse legges det til rette for å få i gang prosesser hvor organisasjonens medlemmer reflekterer og lærer av hverandre. En slik samhandling mellom deltagerne i organisasjonen forutsetter et *relasjonelt perspektiv* på ledelse. (Wadel1997). Med utgangspunkt i vår problemformulering som har fokus på ledelse og læring hos personalet gjennom et utviklingsarbeid, velger vi pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv som begrep og teoretisk innramming.

I en organisasjon kreves det ledelse for å utvikle læringsprosesser, som igjen fører til læring hos deltagerne i organisasjonen. Gjennom etablering av læringssystemer og læringsforhold legges det til rette for læring av nye kunnskaper.

Læringssystemer er et sentralt trekk med pedagogisk ledelse, i en organisasjon vil det være nødvendig å etablere systemer som sikrer at deltagerne tilegner seg informasjon og kunnskap som er nødvendig for både ”daglig drift” og utvikling i organisasjonen.

Etablering av ulike læringsforhold er sentralt innenfor pedagogisk ledelse. Wadel (1997) referer til Cato Wadel som beskriver læringsforhold som forholdet mellom ”lærer” og ”lærende”. Et læringsforhold består av komplementære aktiviteter; lære fra seg og lære til seg. Gjennom pedagogisk ledelse legges det til rette for prosesser hvor denne form for læring kan finne sted.

Innenfor pedagogisk ledelse er også **reproduktiv og produktiv pedagogisk ledelse** sentrale begreper. Disse begrepene tar utgangspunkt i ulike grunnleggende verdier i forhold til læring, og hvilke form for ledelse som er nødvendig for at læring skal finne sted .

Med reproduktiv ledelse er målet læring av bestemte kunnskaper og ferdigheter. Denne form for ledelse bærer preg av at lederen vet hva som skal læres og hvordan det skal læres for å oppnå ønskede resultater.

Gjennom produktiv pedagogisk ledelse er lederen mer opptatt av å få i gang ulike refleksjonsprosesser hos deltagerne. Denne form for ledelse krever at de ledede er aktive i prosessen. Her blir tradisjon og kultur innenfor organisasjonen avgjørende. Jorunn Møller (2006) hevder at tradisjoner som har utviklet seg over tid former våre forestillinger om relasjoner mellom leder og ledet i skolen. Hun hevder videre at det er avgjørende hvilken kultur som preger organisasjonen. Er kulturen preget av en fasitkultur og igjen reproduktiv læring, eller finnes det en undringskultur og en mer produktiv læring? Den kulturen som preger organisasjonen vil påvirke ledelse på alle nivåer, både den formelle og den uformelle.

Ulike verdier, idealer og metoder i forhold til læring ligger til grunn for henholdsvis reproduktiv og produktiv ledelse. I en organisasjon vil det finne sted og være nødvendig med både reproduktiv og produktiv ledelse og læring. Det kan også være vanskelig å skille disse begrepene fra hverandre. Ofte kan det være nødvendig med noe reproduktiv læring før produktiv læring. (Wadel 1997)

Videre vil det i en organisasjon finne sted både administrativ og pedagogisk ledelse. Ved å se ledelse i kontrast til administrasjon, kan en lettere se hva ledelse er hevder

Wadel (ibid), men hevder likevel at administrativ og pedagogisk ledelse ofte går i hverandre i praksis. Smyth (1989) støtter han i dette synet, mens Sørhaug (1994) er tydelig på at det er vanskelig å skille disse begrepene. Han hevder at ledere på alle nivåer må administrere og at administrativ virksomhet også krever ledelse.

Administrativ ledelse kan defineres som det arbeidet som utføres i organisasjonen etter fastsatte regler og rutiner. I motsetning til pedagogisk ledelse som i stor grad baseres på tillit mellom de ulike aktørene kan administrasjon mer rettes mot makt/avhengighetsforhold. I vår studie vektlegger vi pedagogisk ledelse og støtter oss til Wadel som til en viss grad skiller mellom administrativ og pedagogisk ledelse. Samtidig er vi klar over at begge disse formene for ledelse er nødvendig i skolen som organisasjon.

Vi har nå gitt en oversikt over vår forståelse av pedagogisk ledelse. Denne form for ledelse er knyttet til å utvikle ulike læringsprosesser og forutsetter et relasjonelt syn på ledelse. Dette kan begrunnes med at ledelse utøves i en kulturell kontekst.

Gjennom *samhandling* og *dialog* bidrar aktørene til utvikling av kulturen i organisasjonen. Pedagogisk ledelse er knyttet mot prosesser hvor aktørene reflekterer over egen praksis og der denne refleksjonen bidrar til læring. Utvikling av læring er sentralt i vår problemformulering.

2.4 Analytisk rammeverk

På bakgrunn av teori som er sammenfattet om læring og ledelse, vil vi klargjøre hva vi velger som våre analysekategorier for empirien. I vår studie har vi til hensikt å beskrive hvordan ledelse bidrar til læring ved å analysere læringsprosessene der ledere og lærere samhandler med hverandre. Gjennom teorikapittelet har vi redegjort for et sosiokulturelt syn på læring, hvor individets evne til å delta der læring skjer er sentralt i det å lære. Videre har vi utredet sentrale begreper om læring. I disse begrepene forstås læring som situert, grunnleggende sosial, distribuert og mediert. Videre er språket sentralt i læringsprosesser og læring er deltagelse i

praksisfellesskap der vi i vår studie definerer dette som ulike læringsforhold (Dysthe 2001).

Ledelse og ledelsesprosesser har betydning for læring. Gjennom pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv, er samhandling mellom de ulike aktørene i organisasjonen sentralt, noe som igjen gir grunnlag for utvikling av forskjellige læringsforhold. Læring i ulike læringsforhold vil derfor bli sentralt i analysen sammen med begrepene situert, grunnleggende sosial, distribuert, og mediert. Måter ledelse kan bidra til læring på vil vi beskrive ut fra analyse av læringsprosesser.

Som analysekategorier velger vi følgende sentrale begreper om læring:

Analysekategorier:	Analysebegrep:
Læring er situert; Her vil vi hente ut fra empirien og synliggjøre ulike læringskontekster hvor læring finner sted.	Læringskontekster
Læring er distribuert og grunnleggende sosial; Rettes mot den kunnskapsdeling som foregår mellom personene i organisasjonen. Kunnskapsdelingen foregår innenfor et fellesskap og vi vil derfor knytte den til begrepet grunnleggende sosial.	Kunnskapsdeling
Læring er mediert; Med at læring er mediert menes støtte og hjelp i læringsprosessene. Slik støtte kan være av personer eller ulike typer redskaper.	Redskap Støtte i læringsprosesser
Læring er deltagelse i praksisfellesskap; I vår studie betegnet som ulike læringsforhold.	Enkeltstående læringsforhold Læringsforhold i team Læringsforhold i nettverk

Tabell 1: Analysekategorier og analysebegrep.

3. METODE

Vitenskapelige metoder er fremgangsmåter for å innhente data om et eller flere fenomener. Disse preges av et sett retningslinjer som skal sikre best mulig faglig forsvarlighet. For å innhente best mulig pålitelig kunnskap om det fenomenet som skal undersøkes er det viktig å ta hensyn til fenomenets egenart (Grønmo 2004). Hvordan kan en undersøke på hvilke måter ledelse bidrar til læring? I det følgende kapittelet vil vi redegjøre for de fremgangsmåtene vi har valgt for å undersøke problemformuleringen. Vi vil også klargjøre sider ved undersøkelsens kvalitet og ulike etiske aspekter. Derneft vil vi gjøre fremgangsmåten ved analysearbeidet transparent ved å gjøre rede for analysestrategier. Til slutt vil vi komme med et kritisk blikk på egne valg og fremgangsmåter.

3.1 Design

Undersøkelsen vår har et kvalitativt design der begrepet design kan forstås som studiens forskningsopplegg (Kalleberg 1996). At designet er kvalitativt henspeiler på at erfaringene fra undersøkelsen ikke skal kvantifiseres. Et forskningsopplegg gir en oversikt over undersøkelsesprosessen, hvordan vi på best mulig måte kan finne svarene på de spørsmålene vi stiller. At designet er kvalitativt tilsier at data som innhentes og konklusjoner som trekkes uttrykkes i ord. Det henspeiles også på at det kan studeres mange aspekter ved et lite antall tilfeller (Ragin 1994). Designet bør videre innebære fire elementer; spørsmål, datamateriale (eller forskningsmateriale), analytiske kategorier (begreper) og konklusjoner (Holter og Kalleberg 2002).

Prosjektets problemformulering gir prosjektet retning. Videre avgrenser vi ytterligere ved forskningsspørsmål som tydeliggjør hvilke spesifikke områder vi ønsker å finne svar på. Spørsmålene vi stiller fordrer et valg av metode for innhenting av data. Informantenes meninger, som vi i vid forstand tolker som holdninger, ideer, verdier, oppfatninger, tanker og refleksjoner rundt læring og ledelse gjennom

utviklingsarbeidet uttrykt i ord, utgjør datamaterialet. Studien er idiografisk i den forstand at den retter søkelyset mot et enkeltstående fenomen, begrenset i tid og rom (Grønmo 2004). Prosjektet ble meldt til NSD, Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste, og ble godkjent før undersøkelsen ble gjennomført.

3.2 Metodevalg

Kvale (2006) innleder boken *Det kvalitative forskningsintervju* med ”Hvis du vil vite hvordan folk betrakter verden og livet sitt, hvorfor ikke tale med dem?” Et kvalitativt forskningsintervju har som mål å belyse og utvikle forståelse for fenomener i personers livsverden. Begrepet livsverden knyttes gjerne til Edmund Husserl (Bengtson 1999) og et fenomenologisk forskningsperspektiv men blir også brukt innenfor andre områder tilknyttet kvalitativ forskning. Dette begrepet tilsier at vi har fokus ikke bare på beskrivelser men også på personenes opplevelser, tanker og meninger. Målet med vår studie er å undersøke på hvilke måter ledelse bidrar til læring i et personale gjennom et utviklingsarbeid som gikk over flere år. Vi ønsker å beskrive og forsøke å forstå disse bidragene i lys av informantenes opplevelser og erfaringer. Disse erfaringene er knyttet til utviklingsarbeidet med tanke på ledelse og læring. Dette mener vi at kvalitative forskningsintervjuer vil gi en fyldig og god beskrivelse av. Vi har også gjort oss bruk av dokumenter fra skolen. I dette ligger det ikke dokumentanalyse men at disse danner et bakteppe, gir oss en forforståelse og danner grunnlag for våre forskningsspørsmål og intervjuguide.

3.2.1 Pilotering

Forut for gjennomføring av intervjuene foretok vi det Dalen (2004) kaller ”spaning” på skolen vi ønsket å gjennomføre undersøkelsen på. Dette for å presentere oss og prosjektet og observere miljøet undersøkelsen skulle foregå i. Dette opplevdes som nyttig og bekræftende på valg av skole. Deretter gjennomførte vi prøveintervju med en medstudent som har god kunnskap på området portefølje. Gjennom prøveintervjuet fikk vi anledning til å teste ut intervjuguiden og det tekniske utstyret.

Det ga også verdifull trening i å forholde seg til tanken på at intervjuet blir tatt opp på bånd. Vedkommende ga også gode tilbakemeldinger på hvordan situasjonen opplevdes, som igjen ga nyttig informasjon om hvordan etablere et godt samtaleklima i intervjusituasjonen. Videre var piloteringen en hjelp i utprøving av forskningsspørsmål som førte til at disse måtte endres, spisses og omformuleres noe. Dette kan ha bidratt til å heve undersøkelsens kvalitet i den forstand at spørsmål og områder vi ønsket å innhente informasjon om ble tydeliggjort og mer fokusert.

Prøveintervjuet ga oss også mulighet til å prøve ut våre roller i forhold til hverandre og intervjusituasjonen. Vi fikk også tilbakemelding på at vi ikke var gode nok på oppfølgingsspørsmål. Oppsummert vil vi hevde at vi opplevde piloteringen som en svært nyttig erfaring før gjennomføring av forskningsintervjuene.

3.2.2 Utvalg

Casestudier er ofte knyttet til enheter på mesonivå som organisasjoner eller avgrensede lokalsamfunn der enhetene er forholdsvis komplekse (Grønmo 2004). Undersøkelsen vår kan i prinsippet sees på som en casestudie der personalet ved skolen utgjør analyseenheten med informantenes meninger som underenheter på mikronivå. Utvalg av informanter var strategisk valgt og ble gjort ved selvseleksjon (Grønmo 2004). Skolens ledelse fikk informasjon om prosjektet og henstilte til personalet om å melde sin interesse. Utvalget ble etablert på bakgrunn av de som meldte sin interesse for å delta. I tillegg ønsket vi å intervju en av skolens formelle ledere for å få informasjon fra de ansvarlige for implementeringen. Utvalget består av tre lærere der to av lærerne var ansatt ved skolen i flere år før utviklingsarbeidet startet og en lærer som kun har vært ansatt det siste av den treårige perioden utviklingsarbeidet har gått over. Også en av skolens formelle ledere som hadde deltatt aktivt i implementering og gjennomføring av utviklingsarbeidet, inngår i utvalget. Utvalget består av fire kvinner som vi velger å kalle Agnete (leder), Brita (lærer), Cecilie (lærer) og Dagny (lærer). Også Else, en tidligere leder, nevnes perifert. Analyseenheter er våre informanters meninger om læring og ledelse gjennom

utviklingsarbeidet i vid forstand. Analysearbeidet vil da omhandle meningsinnhold i informantenes utsagn om ledelse og læring under utviklingsarbeidet.

Begrensninger ved en slik form for utvelgning er flere. Vi som forskere har liten kontroll og oversikt over hvem som velger å delta og hvem som velger å ikke delta. Vi må også ta i betraktning at vi kan få informanter som er spesielt utadvendte og motiverte i forhold til tema som blir behandlet. Vi kan også risikere å få informanter som har et spesifikt budskap de ønsker å få frem (Grønmo 2004).

3.2.3 Gjennomføring av intervju og databehandling

Forut for gjennomføring av intervju fikk informantene en generell informasjon om prosjektet og en informert samtykkeerklæring som ble underskrevet⁴. Vi valgte å ikke gi ut intervjuguiden på forhånd da vi ønsket å få til en samtale som ikke var preget av gjennomtenkte svar. Vi ønsket å gjøre semistrukturerte intervjuer og utarbeidet en intervjuguide⁵ uten spesifikke spørsmål, men med punkter under hvert av forskningsspørsmålene som vi ønsket å få belyst. I dette ligger det muligheter og begrensninger. Mulighetene kan være en fleksibilitet i datainnsamlingen. Ved ny innsikt og erfaring ved gjennomføring av intervju kan informasjonsbehovet revurderes. Åpenhet for initiativ fra informanten kan innbringe informasjon som i mindre grad var forusatt (Kvale 2001). Intervjuguiden sikrer at temaene blir behandlet, men intervjuets gang kan styre rekkefølgen. Faren ved en slik åpen eller løs struktur er at områder vi ønsker å få belyst blir utelatt eller i liten grad blir berørt, det vanskeliggjør å holde oversikten.

Vi opplevde det å være to forskere i intervjusituasjonen som betryggende og erfarte at det å kunne veksle innbyrdes i å følge opp spørsmål og samtidig sjekke at temaene i intervjuguiden ble dekket, var en styrke. På tross av dette antar vi at informantene

⁴ Se vedlegg 2 og 3

⁵ Se vedlegg 1

opplevde våre roller som litt ulike der den ene av oss var tilsynelatende mer aktiv enn den andre. Dette kan ha bidratt til en opplevelse av konkurranse eller asymmetri i maktbalansen oss forskere imellom, noe vi imidlertid selv ikke opplevde.

Intervjuene ble gjennomført to påfølgende dager på skolen som heretter blir kalt Ekornsvingen skole. Vi fikk disponere et rom hvor vi satt uforstyrret og tidspunkt var foreslått av informantene selv. Den første dagen gjennomførte vi intervjuet med informanten fra ledelsen. I etterkant opplevde vi feilaktig at materialet var teknisk ødelagt og intervjuet ble gjennomført på ny dagen etter. Resultatet ble at vi har materiale fra to nokså sammenfallende intervjuer fra denne informanten. Imidlertid preges deler av datamaterialet fra det andre intervjuet av at det er gjennomført for andre gang, av at spørsmål var stilt tidligere og at informanten hadde hatt tid til å reflektere noe mer over svarene. Vi har brukt data fra begge intervjuene.

De øvrige intervjuene ble gjennomført i to omganger. Det ene intervjuet ble gjennomført som gruppeintervju med to informanter. Disse to ønsket dette selv for å kunne utfylle hverandre. De jobbet på samme team (trinn) og hadde jobbet sammen i flere år. Vi etterkom dette ønsket og opplevde at de ikke bare utfylte hverandre, men også utfordret hverandre noe, søkte bekreftelser, speilet hverandres utsagn. Det siste intervjuet ble gjennomført med en informant. Denne informanten hadde ikke vært tilsatt ved skolen gjennom hele treårsperioden, men kom fra en skole der de hadde jobbet med samme tema og brakte derfor inn sammenlikninger i sine refleksjoner.

Intervjuene hadde en varighet på 50 til 65 minutter. De ble gjennomført i det vi oppfatter som et godt klima. Det ble brukt opptaker av type Discman som krevde lite plass og oppmerksomhet, men med svært god lydgjengivelse. Transkriberingen er gjort av oss og ved gjennomlytting av materialet bekreftes oppfatningen om at det ble etablert en god kommunikasjonssituasjon. Dette kommer til kjenne ved en lett tone, bekræftende utrop, at samtalen flyter lett og gir inntrykk av fremdrift drevet av aspirasjon og inspirasjon av det som blir sagt. Transkripsjonene utgjør til sammen 50 sider med skriftstørrelse 12 og linjeavstand 1. transkripsjonene ble sendt de

respektive informantene for gjennomlesning. Vi fikk ikke kommentarer tilbake på disse.

3.3 Undersøkelsens kvalitet

Det er flere implikasjoner som kan påvirke kvaliteten på en undersøkelse. Disse implikasjonene er av ulik art om prosjektet har en kvantitativ eller kvalitativ tilnærming. Det er imidlertid et paradoks at i kvalitativ forskning er undersøkelsen noe vanskelig å gå etter i sømmene. Informantene skal sikres konfidensialitet, datamaterialet i form av opptak kreves destruert etter gjeldende etiske regler, konteksten undersøkelsen gjøres i vil være i kontinuerlig endring, analysen med påfølgende drøftinger blir gjort av forskeren eller forskerne som igjen påvirkes av kontekst, for forståelse, diskurser i aktuelle arenaer med mer (Grønmo 2004). Det er derfor av betydning å redegjøre for undersøkelsens ulike prosesser slik at studien blir så transparent som mulig.

Det er vi som forskere som produserer data som vi trenger for å belyse prosjektets problemformulering. Denne produksjonen forgår, ved intervju, i samhandling med informantene. Vi konstruerer en sosial virkelighet der denne ikke er entydig, men mangfoldig (Dalen 2004). Vi går inn i materialet med en fortolkende tilnærming basert på en teoretisk forståelsesramme.

Vi ser tre punkter som viktig for å sikre en god kvalitet på prosjektet; reliabilitet, validitet og vår egen rolle i prosjektet.

3.3.1 Reliabilitet

Reliabilitet er knyttet til studiens pålitelighet. Denne knyttes gjerne til datamaterialet og analysen, men også de tidligere prosesser bør sees på med tanke på reliabilitet. I motsetning til kvantitative studier der reliabilitet kan knyttes til hvordan måleinstrumentene fungerer, vil det i kvalitative studier i stor grad knyttes til forskeren selv. Ettersom undersøkelsesopplegget gjerne utvikles under

datainnsamlingen, preget av midlertidig tolkning, erfaring og kontekst underveis, kan slike undersøkelser ikke kontrolleres med hensyn på stabilitet (gjentatte datainnsamlinger av samme fenomen) (Grønmo 2004). Undersøkelsen vil være avhengig av *når* og *hvem* som gjennomfører studien.

Dersom vi ser på intervjuene med tanke på reliabilitet består disse av flere elementer. **Informantenes reliabilitet;** I hvilken grad er informantene pålitelige? Som nevnt ble utvalget gjort ved selvseleksjon der informantene hadde meldt sin interesse ved å delta. De tre lærerne virket oppriktig engasjert i området som skulle undersøkes og ga ikke inntrykk av at de hadde et bestemt budskap de ønsket å formidle. Under intervjuene var de reflekterende og ettertenksomme og ga på denne måten ikke inntrykk av å ønske å styre intervjuet i bestemte retninger. De hadde heller ikke fått utdelt intervjuguide på forhånd, men visste at intervjuene skulle omhandle porteføljemetodikk som hadde vært skolens utviklingsarbeid.

Intervjuets reliabilitet; Intervjuets kvalitet er avgjørende for den senere analysen og Kvale (2006) nevner noen kriterier for slik god kvalitet og fremhever disse tre:

- Idealintervjuet blir i stor grad tolket mens det pågår
- Intervjueren forsøker i løpet av intervjuet å verifisere sine tolkninger av intervjupersonens svar
- Intervjuet er ”selv-kommuniserende” – det er i seg selv en fortelling som ikke krever særlig ekstra kommentarer og forklaringer

Å beherske disse avhenger igjen av oss som forskere og vår kompetanse. Dette kommer vi nærmere inn på i 3.3.2. Validitet.

Transkripsjoners reliabilitet er ofte viet lite oppmerksomhet. Dette sees gjerne på som en enkel teknisk, men tidkrevende del av undersøkelsen. Utgangspunktet for transkribering er lydopptak. I vårt tilfelle brukte vi som tidligere nevnt opptaker av typen Discman. Dette var utstyr som var lett å betjene og med svært god lydgjengivelse. Det var kun et par steder det var vanskelig å oppfatte enkeltord. Disse

hadde ikke betydning for helheten i utsagnet og var derfor av liten betydning. Vi brukte to opptakere ved hvert intervju for å sikre i forhold til teknisk svikt. Vi hadde dermed også mulighet til ulik plassering av mikrofoner for bedre å sikre styrke og kvalitet på lydopptak. Ved transkribering fordelte vi intervjuene, men ved gjennomlytting for justering og korrigerer byttet vi intervjuer slik at vi på den måten ”kontrollerte” det den andre hadde skrevet. Vi hadde på forhånd snakket om hvordan vi skulle nedtegne pauser, avbrytninger, gjentakelse osv. Det var liten divergens i dette arbeidet.

Når det gjelder transkripsjoners reliabilitet i forhold til bruk i analysen oppleves et dilemma. Etter å etterstrebe transkribering så ”korrekt”, autentisk som mulig fremstår ofte utsagn som fragmenterte, usammenhengende, repetitive. Etter som informantens utsagn skal gi uttrykk for deres meninger og synspunkter fordres nærmest en omformulering og fortetting slik at meningen kommer tydelig frem (Kvale 2006).

Grønmo (2004) nevner stabilitet og ekvivalens som to viktige aspekter ved reliabilitetsvurdering. Stabilitet dreier seg om gjentakelser. Når det gjelder innsamling av data, i vårt tilfelle intervju, var det ikke aktuelt med gjentakende intervju. Som nevnt tidligere gjennomførte vi intervjuene sammen, opptakene transkribert av den ene og kontrollert av den andre.

Når det gjelder ekvivalens knyttes dette i stor grad til forskerrollen og handler om gjennomgang av datamateriale, sammenlikning av beskrivelser av flere forskere (ibid). Dette var lite aktuelt på grunn av prosjektets omfang og størrelse. Studiens reliabilitet i sin helhet vurderes gjennom den systematiske og kritiske drøftingen av datamaterialet.

3.3.2 Validitet

Validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet for det eller de områder problemformuleringen avgrensner. Dermed er validiteten høy dersom prosjektets

design og datainnsamling resulterer i data som er relevante for problemformuleringen. Kriterier for ulike validitetstyper er avhengig av undersøkelsesopplegget.

Åpenbar validitet; Før vi drøfter aktuelle validitetstyper som er aktuelle for vår studie er det verd å merke seg en form for validitet som bygger på enkle kriterier; åpenbar validitet (Grønmo 2004). Den engelske betegnelsen er *face validity*. Denne type validitet baseres på åpenbare elementer som forskeren eller andre kan reagere på, og ikke ved grundige drøftinger eller inngående undersøkelser. I vårt tilfelle opplever vi at denne type validitet er akseptabel da innsamlet data er treffende i forhold til studiens intensjoner. Vi opplever imidlertid et dilemma ved tidsaspektet og modning av teoretisk forståelse hos oss som forskere underveis i undersøkelsen. Begge disse aspektene har bidratt til kunnskap som ville vært verdifulle bidrag inn i intervjuene om de hadde vært gjennomført nå.

Kompetansevaliditet; Når det gjelder kompetansevaliditet refereres det til forskerens kompetanse. Dette området overlapper temaet forskerrollen som tas opp i kapittel 3.3.3. Med kompetanse menes erfaring, forutsetning og kvalifikasjon. I vårt tilfelle er vi "førstegangsreisende" og kan derfor ikke skilte med erfaring i innhenting av kvalitative data. Det å jobbe sammen har begge opplevd som en styrke gjennom hele prosessen. Dette kan også bidra til å høyne kompetansevaliditeten noe ved at enkeltelementer og helheten stadig blir gjort til gjenstand for vurdering og drøftinger. Samtidig vil det faktum at vi er studenter ved UiO og dermed tilknyttet en veileder sikre en viss grad av kompetansevaliditet.

Forutsetninger og kvalifikasjoner henger sammen. I dette ligger den akademiske og teoretiske kompetansen vi har oppnådd gjennom vårt studie forut for denne masteroppgaven samt den realkompetansen vi har med oss gjennom tidligere utdanning og yrkeserfaring.

Kommunikativ validitet; En annen form for validitet er kommunikativ validitet. Dette bygger på drøfting mellom oss som forskere og andre om hvorvidt materialet er

relevant i forhold til problemformuleringen. I vårt tilfelle er dette drøftet med veileder.

Aktørvalidering; Videre kan en ta i bruk *aktørvalidering* der en går i dialog med kildene selv. Vi var opptatt av at informantene skulle få lese gjennom transkriberingene og ha mulighet til å komme med kommentarer. Vi påpekte imidlertid at det var nedtegningene på det som var sagt de kunne med kommentarer til mens analyse og videre drøftinger stod vi ansvarlige for. Informantene hadde ingen innvendinger til transkripsjonene. Det kan by på problemer dersom informantene skal kunne se beskrivelsene i forhold til analytiske begreper og teoretiske perspektiver som ligger til grunn for våre tolkninger. Dette fordi vi ikke kan forutsette at informantene innehar samme teoretisk forståelse som vi legger til grunn for denne studien.

Transkripsjoners validitet; Også når det gjelder validitet er Kvale (2006) opptatt av transkripsjoner. Det er imidlertid vanskeligere å vurdere transkripsjoners validitet enn reliabilitet. Her kan eksempelvis kultur, terminologi, kunnskap påvirke den som transkriberer det som blir sagt. Transkripsjon innebærer at en oversetter fra muntlig til skriftlig språk, hver med sine sett av regler. Kvale sier det slik:

Transkripsjoner er ikke kopier eller gjengivelser av en egentlig realitet, de er abstraksjoner, slik som topografiske kart er abstraksjoner av det opprinnelige landskapet de er hentet fra. Et kart vektlegger noen aspekter ved naturen og utelukker andre, og de utvalgte trekkene er et resultat av hensikten med kartet, det kartet skal brukes til. (Kvale ibid:104).

I våre intervjuer opplevde vi i liten eller ingen grad at kulturelle ulikheter, ulik bruk av terminologi, kunnskap eller erfaring utgjorde noe problem i denne henseende. Igjen, det at vi var to bidro i større grad til å oppklare eventuelle uklarheter. Deltakerne i intervjuene, forskere og informanter, har dialekter som ligger nært opp til skriftformen bokmål. Dette kan bidra til at vi lettere ”aksepterer” den skriftlige formen på den muntlige versjonen. Transkriberingen ble foretatt relativt raskt etter

gjennomføring av intervjuene slik at opplevelsen var ”frisk”. Jevnt over var intervjusituasjonene preget av et godt etablert klima der samtalen gikk lett. Det var ingen eller lite kontroversielle punkter og på denne måten ble også språket lite verdiladet, noe som igjen kan bidra til høynet validitet vedrørende transkribering.

Reliabilitet og validitet kan sies å overlappe eller utfylle hverandre. De utfyller hverandre ved at de refererer til ulike kriterier for god datakvalitet. De overlapper hverandre ved at høy reliabilitet er en *forutsetning* for høy validitet. Et materiale kan ikke være gyldig eller relevant for prosjektets avgrensing dersom materialet ikke er pålitelig. Imidlertid *sikrer* ikke høy reliabilitet høy validitet. Pålitelig informasjon om et tema kan dreie seg om noe annet enn problemformuleringen reiser spørsmål om (Grønmo 2004).

3.3.3 Forskerrollen

Forforståelse er et relativt sentralt begrep i en drøfting av forskerrollen. Forforståelse er meninger, oppfatninger og kunnskap vi har med oss inn i vår forståelse av det fenomenet som undersøkes. Det er viktig å være seg bevisst sin forforståelse og bruke den på en sann måte at det åpner for størst mulig forståelse for informantenes mening (Dalen 2004). Som nevnt tidligere produseres datamaterialet som en sosial konstruksjon i intervjuprosessen og er ikke en passiv situasjon der forskeren bare passivt mottar informasjon. I analysedelen vil forforståelsen sammen med den teoretiske forståelsesrammen danne grunnlaget for tolkning av materialet. I vårt tilfelle var arenaen for utviklingsarbeidet, -skole, velkjent for oss begge. I tillegg var ”caset”, porteføljemetodikk, relativt velkjent. Dermed har begge erfaring med utviklingsarbeid i skolen. Dermed brakte vi begge en viktig forforståelse med oss inn i prosjektet som vi opplevde som verdifull gjennom så vel planlegging som gjennomføring. Slik forforståelse kan imidlertid bidra til forutinntatthet og dette aspektet er det viktig å ha med seg gjennom studien.

Samspillet mellom forsker og informant er av betydning for validitetsdrøfting av forskerrollen. Det kvalitative forskningsintervjuet fordrer at det skapes

intersubjektivitet mellom disse. Med dette menes hvordan opplevelser og situasjonstolkninger blir subjekter, -mennesker, imellom. Å etterstrebe intersubjektivitet høyner validiteten i tolkning av materialet (Dalen 2004). Som nevnt tidligere opplevde vi god kommunikasjon i alle intervjuene. Samtalen og intervjuet ble godt drevet fremover der vi ble inspirert av hverandre, forskere og informanter.

Kalleberg (Holter og Kalleberg 2002) berører samfunnsviterens dobbeltdialog; nærhet og distanse. I dette ligger en fare for å overidentifisere eller underidentifisere seg med informantenes meninger og holdninger. I det første tilfellet kan en bli farget eller fanget av en bestemt holdning. I det siste har en gjerne for stor distanse til å kunne forstå aktørene på deres egne premisser. Vi hadde først tenkt å gjennomføre undersøkelsen på egne arbeidsplasser. Vi var begge nytilsatte og mente det ga oss tilstrekkelig distanse til personer og området som skulle undersøkes. Imidlertid merket vi fort at det ble for stor nærhet, at forforståelsen lett kunne gå over i forutinntatthet. Det at vi skiftet arena for prosjektet bidro til at vi lettere kunne balansere mellom tilstrekkelig nærhet og tilstrekkelig distanse. Vi kunne med større klarhet forholde oss "objektive" til materialet selv i et subjekt-subjekt-forhold.

Et annet dilemma vi reflekterte noe over var det å stille seg kritisk til det som ble sagt i intervjusituasjonene kontra det å etablere en trygg arena der informantene fikk tillit til oss som forskere og til prosjektet. Til tider kunne det å provosere, stille kontroversielle spørsmål, være fristende for å se om reaksjoner på dette kunne frembringe annen type informasjon. Vi valgte å ikke gjøre det, men vektla å etablere et godt samtaleklima med oppfølgende spørsmål preget av en "mild" provoserende form.

Slik vi ser det har vi ved å forsøke å gjøre undersøkelsen transparent, søkt å sikre så høy reliabilitet, pålitelighet, som mulig. Vi anser de omtalte områdene, informantenes -, intervjuets – og transkripsjoners reliabilitet som relativt god.

Når det gjelder validitet har vi omtalt åpenbar -, kompetanse -, kommunikativ -, aktør – og transkripsjoners validitet. De tre første er nært knyttet til vår kompetanse som

forskere og vi vurderer disse som god i forhold til de forutsetninger vi besitter. Aktørvalidering har vi berørt som et punkt der informantene fikk tilgang til transkripsjoner av egne intervju men der vi ser dilemmaer ved å holde disse frem i forhold til analytiske begreper for informantene. Når det gjelder transkripsjonene har vi forsøkt å være ydmyke overfor oversettelsen fra det muntlige til skriftlige språket. Samtidig skal utsagnene fremstå som stemmer som bærer frem mening. Her vil våre vurderinger inngå som en del av prosessen. På tross av dette vurderer vi denne form for validitet som god da vi mener at bevissthet rundt dette forholdet bidrar i positiv retning.

I forskerrollen inngår kompetanse, for forståelse og relasjon til informanter. Disse aspektene kommer til syne ved artikulering gjennom denne oppgaven

3.4 Etikk

Etter personopplysningsloven ble innført i 2001, er det meldeplikt for undersøkelser som innebærer elektronisk behandling av personopplysninger. Melding om vårt prosjekt ble sendt NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste hvor vi fikk bekreftelse på å kunne gjennomføre undersøkelsen.

Det er i første omgang tre etiske regler når det gjelder forskning på mennesker; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. I informert samtykke er det to elementer; informasjon og samtykke. De involverte i en undersøkelse har krav på informasjon slik at de har mulighet til å danne seg en forståelse av prosjektet, hensikt og eventuelle følger. Dersom noen betaler for undersøkelsen skal dette også opplyses om. I vår undersøkelse gjorde vi først en henvendelse til skolens formelle ledelse med spørsmål om å bruke deres skole i undersøkelsen. Da dette ble akseptert informerte ledelsen personalet og henstilte til disse til å melde sin interesse. Til de som meldte seg sendte vi et informasjonsbrev om prosjektet samt en samtykkeerklæring som de skulle undertegne. I denne fremgår det at de er informert om prosjekter og samtykker til at opplysninger kan brukes i rapporten, at de når som helst kan trekke seg uten at

det får konsekvenser, at de er sikret konfidensialitet, forsikring om at lydopptak vil bli slettet og at det ikke vil bli gitt noen form for godtgjøring for deltakelse. I tillegg informerte vi muntlig forut for intervjuene. Delvis for å etablere en trygg atmosfære og delvis for å sikre informasjonsflyt.

Deltakere i en undersøkelse skal sikres konfidensialitet. Dermed må forskeren tilstrebe anonymisering slik at ikke informantenes identitet røpes. Også på egen arbeidsplass skal informantenes identitet anonymiseres. Dette lar seg gjøre når det gjelder de tre lærerne men den av skolens ledelse som inngikk i utvalget vil lettere kunne identifiseres i form av utsagn og den posisjon som innehas på vedkommende skole. Forholdet ble påpekt fra NSD og materialet fra denne informanten kunne kun brukes hvis informanten var inneforstått med dette og hadde gitt sitt tilsagn, noe som også ble gjort.

Ved bruk av utsagn i analysedelen opplevde vi til dels dilemmaer mellom det å ville formidle noe kontra informantenes anonymitet. Her måtte vi hele tiden gjøre etiske vurderinger. På generell basis er det også et motsetningsforhold mellom kravet om konfidensialitet på den ene siden og muligheten til å ettergå andre forskeres funn. En kan vanskelig kontrollere forskningsresultater når en ikke vet hvem som inngår, hvor undersøkelsen er foretatt eller når den er gjennomført (Kvale 2006).

Vi anser mulighetene for at informantene skal oppleve negative konsekvenser ved deltakelse som små. De sikres konfidensialitet, det var få eller ingen kontroversielle områder eller utsagn og de har hatt mulighet til kommentere transkripsjonene. To av informantene ga imidlertid uttrykk for de opplevde det som positivt å delta i intervjuene. De ga uttrykk for at disse fungerte som en slags oppsummering over det arbeidet som var gjort, en form for bevisstgjøring overfor seg selv ved at de måtte artikulere mer eller mindre bevisste tanker.

3.5 Analysestrategi

Vi vil i det følgende gjøre rede for hvilke analysestrategier vi har brukt etter transkribering. Tidsperspektivet mellom intervju, der transkribering ble foretatt relativt raskt etter gjennomføring, og analysearbeidet var relativt langt (6 mnd). Under arbeid med oppgaven for øvrig har imidlertid mye av materialet vært gjenstand for samtaler om enn ikke for analyse, og slik vært med oss i vårt arbeid. På denne måten bærer arbeidet under en slik kvalitativ studie stadig preg av en stadig veksling mellom teori og empiri, noe som kan betegnes som abduktivt.

Vi gjennomførte semistrukturerte intervjuer noe som bidro til at datamaterialet fremstod som relativt ryddig. Etter flere gjennomlesinger av transkripsjonene for kun å repetere samt å danne seg et inntrykk av helheten gikk vi mer systematisk til verks. Vi brukte åpen koding i den forstand at vi markerte alle avsnitt, utsagn, spørsmål som var knyttet til problemformulering og forskningsspørsmål. Under intervjuene opplevde vi, og kunne i ettertid lytte og etter transkribering lese, at intervjuene til tider tok retninger som falt utenfor problemformuleringen.

Dernest drøftet vi hvilke analysebegrep vi skulle bruke, utledet fra teori om hvordan forstå læringsprosesser og ledelse. Disse analysebegrepene var til dels deskriptive, dels teoretisk og formelle. De var utledet fra teori presentert i kapittel 2 og oppsummert i kapittel 2.4. Analytisk rammeverk. Vi opplevde imidlertid at de begrepene vi hadde valgt ut ikke fungerte. Dels fordi vi ikke hadde materiale på alle kategoriene, dels at de var overlappende i den forstand at det var vanskelig å skille ut deler av materialet til de ulike kategoriene. Mange av utsagnene kunne kategoriseres under flere av analysebegrepene. Dette samsvarer med det Leiulfsrud og Hvinden (1996) omtaler. Vi måtte derfor gå flere runder med rydding og drøfting rundt analysebegrepene. Dette var en tidkrevende, men nyttig prosess for det videre arbeidet.

Etter at vi hadde oppnådd konsensus på hvilke analysebegreper vi opplevde som funksjonelle operasjonaliserte vi disse. Det fremkommer i figur 6⁶. Dette ble gjort som en handling vekslende mellom teori og empiri. Vi nedtegnet og drøftet oss frem til begrep og situasjoner omtalt i empirien som samsvarte med analysebegrepene⁷. Derneft sorterte vi materialet under disse begrepene hver for oss. Sammenligning av sorteringen samsvarte i stor grad. Arbeidet hittil ble utført som Leiulfsrud og Hvinden (1996:231) beskriver det ”...enkelt og primitivt, men ofte effektivt nok, kan dette bestå i at en i margin på utskriften markerer stikkord som sammenfatter hva som omtales...”.

Derneft samlet vi utsagn fra samme kategorier under hver informant i matriser⁸. Dette var nyttig da det virket klargjørende på intuisjon versus ”sannhet”. Vi hadde eksempelvis begge inntrykk av at en av informantene hadde mye å bidra med under alle kategorier, noe som viste seg å ikke stemme.

Under analysen hvor vi plukker fra hverandre materialet, holder det opp mot teori for så å forsøke å forstå det som helhet, har vi hele tiden prøvd å være bevisst helhet og del, pendle mellom disse to aspektene der problemformuleringen har vært rettesnoren (Leiulfsrud og Hvinden 1996).

3.6 Metodekritikk

Som vi har redegjort for tidligere mener vi at kvalitative forskningsintervju vil kunne belyse prosjektets problemformulering på en god måte. Vi ser imidlertid at studiens reliabilitet ville vært styrket ved å ha tatt i bruk metodetriangulering.

⁶ Se vedlegg 4

⁷ Se tabell 1 i kapittel 2.4

⁸ Eksempel på matrise i vedlegg 5

Som nevnt tidligere har vi brukt dokumenter som et bakteppe for å sette oss inn i skolens arbeid rundt implementeringen av porteføljemetodikk. Disse kunne vært gjort til gjenstand for dokumentanalyse som metode. Dette ble ikke gjort på grunn av tidspress og oppgavens omfang.

Vi kunne også ha deltatt som observatører både i undervisning der det eksplisitt ble jobbet med mapper og i fellestid der det refereres til at mye av ”fellesjobbing” med porteføljemetodikken ved skolen ble gjort. Når det gjelder undervisningsdelen ville observasjon i forhold til portefølje vært en tidkrevende jobb. Porteføljemetodikk eller ”mapper” er ikke noe de gjør eller ikke gjør i enkelte timer, men en metodikk som gjennomsyrrer helheten i skolens liv. Vi ville derfor ha brukt mye tid på å gjøre observasjoner som ville bekrefte eller avkrefte informantenes utsagn. Imidlertid ville antagelig observasjoner gjort i ”fellestid” ved skolen, gitt oss verdifull informasjon om praksis og holdninger i personalet. De var i ferd med å etablere en fast, felles refleksjonstid som hadde fått navnet ”Erfaringskvarten” (endret navn for å sikre konfidensialitet) der de nettopp skulle reflektere og presentere for resten av personalet erfaring rundt porteføljemetodikken. Vi ser i ettertid at her burde vi deltatt som observatører.

Når det gjelder antall informanter, fire, er dette et beskjedent antall. Nå er ikke hensikten med denne studien å generalisere, men å forstå på hvilke måter ledelse kan bidra til læring hos personalet gjennom et utviklingsarbeid som har til hensikt å endre skolens pedagogiske praksis. Vi mener at antallet informanter har avgitt forsvarlig mengde data for å kunne belyse vår problemformulering. Holter (Holter og Kalleberg 2002) hevder en kan nå et metningspunkt der ytterligere innsamling av data ikke gir nevneverdig ny informasjon. Dette mener vi å ha erfart både med tanke på intervjuenes lengde (ca 60 minutter) og med antall informanter. En del av informasjonen informantene bidro med har høy grad av sammenfallehet mens andre deler uttrykker noe mer sprikende holdninger.

4. PRESENTASJON AV SKOLEN OG UTVIKLINGSARBEIDETS TEMA

Dette kapittelet er ment å gi en beskrivelse av Ekornsvingen skole så langt det lar seg gjøre uten å avsløre dens identitet. Deretter vil vi gjøre rede for porteføljemetodikk for å gi et bakteppe for utsagn og elementer i kapittel 5, samt for ønsket resultat av utviklingsarbeidet.

Skolen vi har valgt å gjennomføre undersøkelsen ved har gjennom en tre års periode arbeidet med porteføljearbeid der tilpasset opplæring er det overordnede målet. Dette var et satsningsområde i utviklingsplan for 2004-2007. De har hatt spesielt fokus på utviklingssamtaler og mapper. Elevsamtalen er en naturlig del av dette arbeidet men som det gjenstår å jobbe systematisk med i personalgruppa. Med porteføljearbeid på Ekornsvingen skole menes en måte å systematisere vurdering og elevmedvirkning på. Utgangspunktet er Kunnskapsløftets krav om tilpasset opplæring. Skolen har hatt fokus på:

- Elevsamtalen
- Utviklingssamtalen med foresatte
- Utvalgsmappe /portefølje som via et utvalg arbeider viser elevens utvikling

Gjennom disse områdene setter en fokus på elevene og deres utvikling. De blir gitt ansvar og gjennom dette får anledning til å påvirke/være en del av sin egen læring.

Ekornsvingen skole er en 1-7 skole med nærmere 400 elever og rundt 65 ansatte. Skolen er relativt ny med beliggenhet sentralt på Østlandet. Skolen har gjort organisatoriske grep for å legge til rette for gjennomføring av punktene over, samtidig som det har vært avsatt tid til læringsarbeidet i bundet tid for lærerne. Gjennom plandokumenter ser det ut som om Ekornsvingen skole på en god måte jobber med sentrale områder omtalt i Kunnskapsløftet, samtidig som de har lagt til rette for viktig kunnskapsutvikling og læring i personalgruppa gjennom

utviklingsarbeidet omhandlende porteføljemetodikk. Porteføljemetodikk som er fokus for utviklingsarbeidet ved Ekornsvingen skole legger et sosiokulturelt syn på kunnskap og læring til grunn. Læringsarbeidet ved Ekornsvingen skole er også tuftet på et slikt fundament. Utviklingsarbeidet hadde som mål å endre skolens pedagogiske praksis. Ledelse er et viktig element ved slike prosesser. Vi fant det da interessant å undersøke på hvilke måter ledelse bidrar til læring. Informantenes meninger danner vårt datamateriale.

4.1 Porteføljemetodikk

Vi har valgt å bruke betegnelsen “Porteføljemetodikk” på det arbeidet som er gjort under utviklingsarbeidet ved Ekornsvingen skole da skolen selv konsekvent bruker denne betegnelsen. Det er den svenske oversettelsen av det engelske ordet portfolio som er satt sammen med metode. Definisjonen på portfolio er ”noe å oppbevare papirer i” (Ellmin 2000). Når porteføljemetodikk brukes som metode i skolen, betyr det mer enn bare en mappe med papirer. I litteratur og på flere skoler brukes betegnelsen mappemetodikk. Vi har kommet fram til at disse begrepene har lik betydning, og at de derfor i prinsippet kan brukes om hverandre.

4.1.1 Tilpasset opplæring

Det stilles, gjennom både Opplæringsloven og Kunnskapsløftet, tydelige krav til skolen om at opplæringen skal tilpasses hver enkelt elevs forutsetninger og evner. Elevenes evner og muligheter vil være forskjellig og innenfor et klassetrinn vil det derfor være forskjeller som skal ivaretas. Ved å behandle alle elever likt, gjør vi alle en stor urett. Tilpasset opplæring skal være bevisst forskjellsbehandling til beste for den enkelte elev. Begrepet tilpasset opplæring kan i følge Bachmann og Haug (2006) defineres på flere måter. En definisjon er det som skjer i den enkelte elevgruppe når det gjelder tiltak, metoder eller måter den enkelte lærer organiserer undervisningen på. En annen definisjon handler om å oppfatte begrepet tilpasset opplæring som en

pedagogisk plattform som skal prege all virksomhet i skolen. Holmberg (2004) opererer med seks suksesskriterier for tilpasset opplæring:

- Elevene skal oppleve mestring
- Elevene er motivert for oppgaven
- Eleven utvikler seg og setter realistiske mål
- Eleven deltar aktivt i sin egen læringsprosess
- Eleven medvirker aktivt og tar medansvar
- Eleven bidrar aktivt til fellesskapet

Skal en lykkes med tilpasset opplæring må en sette fokus på elevene og møte de der de er. Vi må i følge Sigmund Lieberg (foredrag Oppegård kommune 03.05.06) lage en skole på enkeltelevens premisser, ikke starte med alle på samme stasjon. Alle elever jobber mot det samme målet, men det skal være ulike veier. Han hevdet at norsk skole i stor grad har gitt alle elever samme ”medisin” noe som kan ha bidratt til å skape ”tapere”.

4.1.2 Portefølje metodikk

Gjennom porteføljemetodikken har en et redskap som gjør det mulig å nå Jorun Buli Holmbergs suksesskriterier for tilpasset opplæring. Gjennom portefølje jobbes det systematisk med mål for hver enkelt elev der elevene blant annet via elevsamtale er aktive i sin egen læringsprosess. Vurderingen av hver enkelt elev er også avgjørende for tilpasset opplæring. Den gir både eleven, læreren og foresatte muligheter for å vite om en er på vei mot målet. Når en skole aktivt tar i bruk denne metodikken, skapes det en felles plattform. (Bachmann og Haug 2006).

Gjennom porteføljemetodikk har en som sagt et redskap som gjør det mulig å ta hensyn til forskjeller. For noen lærer vil det kreve endringer i forhold til holdninger og egen praksis:

Slike lærere trenger støtte og oppmuntring om de skal kunne endre sin arbeidsmåte – om de skal bli i stand til å ”slippe taket” i elevene, for å kunne utvikle nye strategier som lar elevene få større kontroll over egen læring. Dette betyr ikke et totalt tap av kontroll. Det innebærer ganske enkelt en annen innfallsvinkel. Det innebærer at en utvikler et fungerende partnerskap mellom lærer og elev. (Ellmin 2000:4)

Holdningsendringer krever tydelig skoleledelse, som inneholder både støtte og oppmuntring, men også tydelige krav om hva som forventes (Kunnskapsløftet 2006).

4.1.3 Porteføljen

En mappe er en slags “presentasjonsmappe” for elevenes arbeider. Det er et hjelpemiddel som gjør det mulig å presentere og vurdere elevarbeider av ulike slag; prosjekter, skriftlige arbeider, dataarbeider, lyd – og videoprodukter, og så videre. Utviklingen i retning av større forståelse for og endret holdning til læringsprosessen kan ved hjelp av mappen demonstreres på mange ulike måter. (Ellmin 2000:18)

Det er mange ulike måter å organisere selve porteføljen eller mappen på. Den kan være fysisk eller digital, eller en kombinasjon av disse. Uavhengig av hvordan den organiseres så er formålet med bruk av portefølje å engasjere elevene i egen læring, gjennom tydelige målformuleringer og igjen vurdering av egen måloppnåelse. Elevenes portefølje skal si noe om ”hvem eleven er”. Denne presentasjonen som eleven gjør av seg selv er viktig fordi det igjen skaper et eierforhold og en bevissthet om at det er sin portefølje. Porteføljen viser et utvalg av det eleven lærer på skolen. I en portefølje vil det kunne være arbeider som er i gang og arbeider som er ferdig, og den er på denne måten både prosess- og produktorientert.

Porteføljemetodikken er en måte å undervise på, det er derfor viktig at det er forbindelse mellom porteføljen og lærerens måte å undervise på. Gjennom denne metoden settes det i større grad fokus på elevens selvstendighet og ansvar i forhold til

det å tilegne seg kunnskap. Metodikken krever aktive elever og lærere som veiledere. Gjennom porteføljen dokumenteres elevens innsats på en positiv og meningsfull måte. (Ellmin 2000)

Gjennom kunnskapsløftet pekes det på viktigheten og kravet om digital kompetanse som en grunnleggende ferdighet. Denne kompetansen vil også være avgjørende i forhold til utvikling av digital portefølje. Elevarbeider og oppgaver løses i større grad enn tidligere digitalt, noe som gjør det naturlig å ta vare på oppgaver i en digital portefølje. Digitale medier gjør det også mulig å ta vare på bilder av elevarbeider, video fra forestillinger, den første setningene som leses osv. Digital portefølje kan brukes alene eller sammen med en fysisk mappe.

4.1.4 Porteføljemetodikk som vurderingsredskap

Vurdering er et vidt begrep i skolesammenheng. Vi snakker om vurdering både på systemnivå og elevnivå. På systemnivå har vi skolebasert vurdering som vurderer hele skolen som organisasjon. Når vi i denne oppgaven snakker om vurdering menes det vurdering på elevnivå. Det vil si hver enkelt elev sin måloppnåelse i forhold til de ulike fagene. Målet med vurdering må være å fremme læring og å styrke elevens tro på egne evner. *”Den viktigste av alle pedagogiske oppgaver er å formidle til barn og unge at de stadig er i utvikling, slik at de får tillit til egne evner.”* (Kunnskapsløftet 2006:12)

Porteføljen er et godt hjelpemiddel i forhold til vurdering og er et vurderingsredskap som kan brukes på forskjellige måter.

Eleven – kan via sin egen portefølje vurdere og synliggjøre hva de faktisk har lært, hva de ønsker å lære. Videre vil porteføljen si noe om sterke sider og hva de trenger å forbedre.

Læreren – All vurdering bør bidra til elevenes læring og bedre undervisningens kvalitet. Gjennom elevenes portefølje får læreren et godt grunnlag for en samlet

vurdering, både av elevenes resultater og om undervisningen har gitt ønskede resultater.

Foreldrene – kan gjennom porteføljen følge med utviklingen til sitt barn.

Skolelederen – vil gjennom elevenes portefølje få et samlet bilde av hvordan undervisningen foregår og hva elevene lærer. Elevens portefølje kan også være grunnlag for en dialog mellom elev- leder eller lærer – leder. (Ellmin 2000)

Når det gjelder porteføljemetodikk som vurderingsredskap kan en bruke betegnelsen ”Autentisk vurdering”. Med det begrepet menes at innsamling av informasjon foregår i den naturlige klasseromssituasjonen, og at elevenes arbeid blir vurdert fortløpende gjennom skoledagene. Gjennom denne vurderingsformen vil en langt på vei avspeile hva eleven har arbeidet med og hvilke resultater det har gitt. En slik vurderingsform gir et bredere og tydeligere bilde av hva eleven kan. Det blir vurdering for bedre læring. Mer konkrete resultater fra prøver, tester med mer kommer i tillegg til denne vurderingsformen.

4.1.5 Elevsamtalen

Elevsamtalen er sentral i porteføljemetodikken og viktig i sammenheng med tilpasset opplæring. Det er flere definisjoner på elevsamtalen, men den defineres ofte som en: *”Planlagt, forberedt samtale mellom elev og lærer. Hensikten med samtalen er at lærer og elev snakker sammen om hva eleven kan, hva han eller hun ønsker å kunne i den kommende perioden, og hva eleven må gjøre for å klare det.”* (Kolbjørnsen 2007:27). Elevsamtalen kan nok sees på som ”limet” i forhold til porteføljemetodikk. Læreren skal ikke lenger formidle kunnskapen til alle elevene fra samme sted i boken og til samme tid til alle. En må i større grad være i dialog med hver enkelt elev. Gjennom tydelig organisering og klare krav til elevsamtalen vil denne lærer/elev kontakten finne sted. Det er viktig at det i elevsamtalen er et faglig fokus, den må ha elevenes faglige mål som utgangspunkt. Sosiale mål for eleven kan også være en del

av samtalen. Det som avtales gjennom samtalen loggføres i et valgt system (planbok, læringsskjema) som igjen er en del av elevens portefølje.

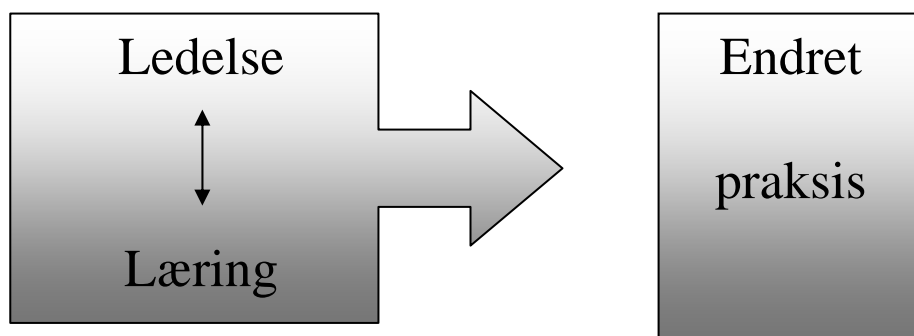
4.1.6 Utviklingssamtalen

Gjennom opplæringsloven er skolen forpliktet til å legge til rette for samarbeid med hjemmet og på den måten sikre foreldres/foresattes medansvar i skolen. Skole - hjem samarbeid kan utfordre både skolen og hjemmet. Definisjon og opplevelse av hva dette samarbeidet utgjør kan være ulik. Det foreligger ofte ikke noen felles uttalt mål eller plan for hjem - skole samarbeidet. Porteføljemetodikken er med på å lage struktur og rammer rundt dette samarbeidet og gjennom elevens portefølje har en et utgangspunkt for samtalen. Den gjør det mulig for de foresatte å følge elevens utvikling.

5. PRESENTASJON OG DRØFTING AV DATA

I denne delen av oppgaven vil vi beskrive, analysere og drøfte empiri i lys av teori. Problemformuleringen *På hvilke måter bidrar ledelse til læring i personalet gjennom et utviklingsarbeid?* er utgangspunktet for beskrivelse, analyse og drøfting. Vi har et sosiokulturelt syn på læring og pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv som teorigrunnlag for vår studie og vil i de følgende kapitlene analysere og drøfte læring. Vi spør hvordan kunnskap skapes gjennom skolens utviklingsarbeid knyttet til porteføljemetodikk og om hvordan forholdet mellom den individuelle og skolens kollektive kunnskap er. Samtidig vil vi beskrive pedagogisk ledelse slik vi ser dette kommer til uttrykk i ledelse og læringsprosesser som påvirker hverandre gjensidig.

Vi vil til slutt beskrive og drøfte resultatet av utviklingsarbeidet. Ledelsens intensjon var en endret praksis vedrørende skolens pedagogiske arbeid rundt tilpasset opplæring. Figuren under visualiserer utviklingsarbeidet, og de følgende kapitlenes ulike deler.



Figur: 4. Utviklingsarbeidets ulike elementer

5.1 Analyse og drøfting av læring med beskrivelse av ledelse

Sentralt innenfor pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv, er at denne type ledelse er en prosess som både formelle ledere og ledede deltar i. I kapittel 2.3. sier vi med henvisning til Johnsen (Wadel 2002) at ledelse kan deles inn i flere delprosesser. Disse betegnes som; beslutningsprosessen, målsetningsprosessen og kommunikasjonsprosessen. I disse prosessene er samspillet mellom de ulike aktørene sentralt. Ved analyse og drøfting av læring vil vi beskrive hvordan disse prosessene i forhold til ledelse kan gjenkjennes. Pedagogisk ledelse dreier seg ikke bare om hva de formelle lederne gjør, men de formelle lederne er sentrale i forhold til å igangsette prosesser hvor det forekommer både læring og ledelse. I vår beskrivelse av ledelse med eksempler hentet fra empiri ser vi at nettopp igangsetting av slike prosesser har vært sentrale ved skolens utviklingsarbeid.

For analyse av de læringsprosesser som finner sted under utviklingsarbeidet legger vi et sosiokulturelt syn på kunnskap og læring til grunn. Som nevnt tidligere er ikke dette en ren læringsteori, men samling av flere retninger. Som tidligere redegjort for i kapittel 4.2. anvender vi fem av Dysthes (2001) sentrale aspekt ved et sosiokulturelt syn på læring som analysekategorier.

Læring er *situert*, læring er *grunnleggende sosial* vil vi se i sammenheng med at læring er *distribuert*, læring er *mediert* og læring er deltakelse i *praksisfelleskap*. Det siste punktet har vi som nevnt tidligere valgt å se på som deltakelse i ulike læringsforhold. At *språket er sentralt i læringsprosesser* mener vi å dekke inn under drøfting av læring er mediert. Disse begrepene er gjort rede for i kapittel 2.2. og må sees i sammenheng med problemstillingen: *På hvilken måte bidrar ledelse til læringsprosesser i personalet gjennom et utviklingsarbeid?*

Analysebegrepene innenfor hver kategori fremkommer i tabell 1 i kapittel 4.2 men nevnes suksessivt; Læringskontekster (læring er situert), kunnskapsdeling (læring er distribuert og grunnleggende sosial), redskap og støtte i læringsprosesser (Læring er

mediert) og enkeltstående læringsforhold, læringsforhold i team og nettverk (læring er deltakelse i praksisfellesskap).

Vi vil nå i hovedsak ha fokus på læringsprosessene og hvordan disse kan forstås i lys av de nevnte sentrale aspektene. Disse hadde mest relevans for vårt materiale. Vi opplevde også at flere av begrepene var overlappende i den forstand at det var vanskelig å skille ut i datamaterialet. Dette bekrefter det Leiulfsrud og Hvinden (1996:232) beskriver kan skje ved bruk av teoretiske og formelle begreper: *”Det siste krever større varsomhet og refleksjon, da et og samme beskrivende utsagn vil kunne plasseres i svært ulike tolkningskontekster.”*

5.1.1 Læring i ulike læringskontekster

At læring er situert er knyttet til ulike læringskontekster. I et sosiokulturelt perspektiv er ikke konteksten der kognisjon skjer kun en påvirkning men en integrert del av prosessen. Hvor og hvordan en lærer er dermed en sentral del av kognisjonen. Den formelle ledelsen ved Ekornsvingen skole har hatt et bevisst forhold til slike læringskontekster. I hovedsak dreier det seg om bruk av bundet tid hvor ledelsen har lagt til rette for ulike læringsprosesser.

Utviklingsarbeidet ble introdusert på et seminar der hele personalet deltok. Målsettingen var med det å skape en felles forståelse hos personalet for hvorfor porteføljemetodikk er et godt redskap for å lykkes med tilpasset opplæring og vurdering. Altså valgte ledelsen å reise bort og knytte til seg eksterne kapasiteter på feltet når prosjektet skulle forankres i personalgruppa. Forut for dette ble det diskutert og valgt ut av personalet; Disse diskusjonene og beslutningene ble foretatt i skolens plenumstid. Dette kan vi se på som en del av beslutningsprosessen. Ved implementering, igangsetting, av prosjektet ble det lagt til rette for en ”ekstern kontekst”. På denne måten bruker en konteksten bevisst for å skape en ramme rundt tema en skal ha fokus på.

Og da startet vi, jeg husker veldig godt hvordan det startet for da hadde vi et personalseminar med hele personalet og reiste bort. Så hadde vi ekstern foreleser så de skulle få en forståelse for hva. Så det var en veldig tydelig og bred åpning, vi hadde til og med egne gensere som det stod porteføljemetodikk på.

Dette kan også sees i sammenheng med det Vygotskij kaller å tilegne seg vitenskapelige begreper, å bli sosialisert inn i en praksis (Säljö 2006). Dysthe (2001) betegner dette som inkulturasjon. I dette ligger det at man tilegner seg redskap til bruk i gitte kulturer, - å bli en del av en kultur, - å kunne delta i ulike diskurssamfunn. Slike redskap kan være begreper, mentale strukturer og praksiser.

Som før nevnt har ledelsen hatt fokus på bruk av skolens fellestid. I denne tiden har organisasjonens deltakere deltatt i ulike kontekster der hele personalet har vært samlet, team, smågrupper og andre grupperinger. Felles for denne tiden er at ledelsen har lagt til rette for prosesser hvor hele personalet sammen har utviklet prosjektet, noe som kan betegnes som pedagogisk ledelse. Det dreier seg ikke bare om hva den formelle ledelsen gjør, men hva som utvikles deltakerne imellom (Wadel 1997). I de ulike kontekstene har det blitt utviklet mål og lagt til rette for kommunikasjon deltakerne imellom (ibid).

For å få til det arbeidet så tenkte vi vel at vi gjennom hele det året måtte bruke mye av den felles oppmerksomheten og felles kraften vi har her på akkurat det. Veldig mye er sentrert rundt de fellesøktene vi har hatt som altså er fellestiden vår.

Når jeg ser tilbake så tenker jeg at vi har holdt den prosessen ganske stramt i de øktene når vi har vært sammen og har hatt dette som tema. Men det har foregått i forskjellige kontekster, i plenum, i smågrupper, team, på kryss og tvers, og det har foregått ved å lese artikler, har diskusjoner om det, - vi har helt bevisst prøvd å variere. Men hvor gode vi har vært som ledelse til å fange

læringsprosessen som har vært hos hver enkelt mellom disse øktene, det er jeg litt usikker på. Om vi hadde hatt mer å hente der?

Et aspekt ved et situert perspektiv er å legge vekt på *autentiske aktiviteter*. Dysthe (2001) nevner minst to definisjoner på dette begrepet. Den ene er å vektlegge læringsmiljø som ligner mest mulig på det resultatet en ønsker å oppnå. Dette ser vi et eksempel på ved at de to inspektørene iscenesatte et rollespill. På denne måten legger lederne til rette for en felles forståelse, eller et felles begrepsapparat for hvordan de ønsker disse samtalene gjennomført, noe som igjen kan betegnes som en kommunikasjonsutviklende prosess (Wadel 1997). Læringskonteksten som ledelsen etablerer fører til språkskapende kommunikasjon der flere tar initiativ og deltar. Agnete synliggjør at hun har stor tro på autentiske aktiviteter som læringsfremmende.

-Og en ting som vi gjorde med utviklingssamtalen som vi også kunne gjøre med elevsamtalen det er rett og slett å øve seg. Det var veldig virkningsfullt på utviklingssamtalen. Da gikk vi inn og speilet. Else og jeg hadde utviklingssamtaler og da gikk veldig mange ned og gjorde det samme.

- Så dere hadde en utviklingssamtale for personalet?

-Ja og helt overraskende, det var ingen som tenkte det. Så har en overskudd til å planlegge de gode tingene, så er det det som virker. Ikke stå å lese høyt fra boka.

Slike aktiviteter utgjør prosesser, form og innhold som til sammen danner en enhet som har betydning for kognisjon. Säljö (2006) hevder at disse delementene ikke kan sees på enkeltvis. At dette ga resultat ned i lærergruppa viser følgende utsagn fra Brita. Her tok hun med seg kunnskap og erfaring fra fellestiden inn i klasserommet og etablerte språkskapende kommunikasjon med elevene.

Så må man jo på et vis sette av tid til det i barnas undervisningstid. Og selv i første trinn, vi øvde, vi spilte skuespill, nå skal vi vise, jeg var liksom en mamma og så kom de og skulle vise mammaen sin portefølje. Det er ganske artig å se. Så spilte vi, kollegaen min og jeg, sånn at vi viste det, modellerte det.

Via dokumenter vi har fått fra skolen ser vi også at rollespill ble brukt som arbeidsform i fellesøkter som forberedelse til utviklingssamtalen. Målet var å øve på lærerrollen der denne skulle ivareta elevmedvirkning, foreldreinvolvering og det å lede samtalen på en tydelig og profesjonell måte. Personalet vekslet på å være lærer, elev, foresatt og observatør. Observatørens oppdrag var å gi veiledning til læreren i etterkant av rollespillet.

De læringskontekstene som er omtalt til nå er bevisst planlagt og lagt til rette for. Ledelsen har imidlertid hatt bevissthet rundt at læring er en kontinuerlig prosess.

Men det du setter fingeren på er jo et dilemma hele tiden, ikke minst i forhold til porteføljemetodikken har det vært at læringen hos de som skal utføre denne metodikken, den skjer ikke fra tre til fire på onsdager, den skjer hele tiden. Så det vi også har gjort, vi har hjulpet til å legge inn strukturer gjennom uken.

Ved hjelp av strukturer knyttet til arbeidstidsavtale vedrørende bruk av bundet tid, føringer på elevsamtaler og utviklingssamtaler og i noen grad porteføljen, legger ledelsen til rette for aktiviteter som ikke bare skal fremme ønsket resultat, men også læring. At kognisjon også skjer utenom de strukturerte, styrte læringskontekstene og gjennom autentiske aktiviteter belyses godt i Britas utsagn.

Jeg lærer egentlig noe hele tiden, - om det med portefølje. Jeg har i hvert fall lært hvor vanskelig det er, det er vanskelig å sette av nok tid og ikke minst...jeg synes det er overraskende hver gang at noen har et eller annet type arbeid som jeg sier: ”nå skal det inn i porteføljen din” og så gir du det til barnet og så har det ikke klart å få det inn i porteføljen. Så det lærer en masse om hele tiden. Men det går jo rent på sann organisering nede i klasserommet og ikke så mye på det ledelsen gjør.

Som nevnt innledningsvis har ledelsen hatt bevissthet i forhold til å legge til rette for ulike læringskontekster. Dette viser også dokumenter vi har fått tilgang til. Slike dokumenter kan være agendaer for fellestid med oppsummeringer og evalueringer av disse, maler og skjema skolen bruker under ulike sider ved porteføljearbeidet,

periodeoversikt, prosessbeskrivelser. Agnete reflekterer over dette og gir uttrykk for det på denne måten:

Hvis vi da aldri går inn i refleksjonsdomene... det er der bevegelsene er, det skaper forstyrrelsen som gjør at man kommer inn dit. Så det å skape den riktige forstyrrelsen, det er det jeg tenker jeg har som mål for lærernes læring. Forstyrrelsen i forhold til hvordan du ser på porteføljen. Ja du tenker at elevene lærer av å være aktive selv, å stille de riktige spørsmålene. Hvordan har det vært for deg denne uken? Hvor aktive har de vært? De forstyrrende tingene. Og det jeg tenker med refleksjon og forstyrrelser det er også et tidsperspektiv. At man må holde det fast, - hele tiden. Der ser jeg min ledelsesoppgave i forhold til læring hos personalet. Men får jeg det til? Ikke vet jeg.

Her sier skoleleder Agnete noe om en lederutfordring. Ledelsen på Ekornsvingen vektlegger dialogen og relasjonen mellom personalet i sin daglige ledelse. Men i en hektisk skolehverdag ser de at tiden til refleksjon med personalet er et dilemma. Ledelsen gir uttrykk for at de velger ”å se gjennom fingrene” med en del av det som skjer eller ikke skjer i personalgruppen. En av årsakene til dette oppgis å være tidsklemma, at det er vanskelig å rydde tid og rom for disse refleksjonene sammen med personalet. Dette opplever imidlertid personalet som om ikke ledelsen alltid er tydelige nok på hva de vil, noe som igjen skaper rom for individuelle løsninger innenfor det som egentlig er bestemt.

Det er nok veldig forskjellige mapper på denne skolen. Det er nok alt fra rene skrytemapper til veldig fokus på faglig utvikling...så når det gjelder det som er inni mappen, det føler jeg er helt trinn og læreravhengig.

Dette utsagnet fra Cecilie beskriver hvordan mappestrukturen er ulik på Ekornsvingen skole. En av de andre informantene savner et tydeligere ledergrep om akkurat dette innholdet.

Gjennom ulike ledelsesstrategier er det etablert og lagt til rette for læring hos personalet. Denne læringen har foregått i ulike kontekster der de fleste av dem har funnet i skolens fellestid. Med en så bevisst bruk av fellestid er både målformulerende, problemløsende og språkskapende kommunikasjon ivarettatt (Johnsen 2001). Gjennom disse prosessene har beslutninger og utvikling av begreper knyttet mot portefølje stått sentralt. Dette kan igjen knyttes til Dysthes forståelse av deltakelse i ulike diskurser (Dysthe 2001). Imidlertid tyder det siste utsagnet på at tydeligere ledergrep savnes. Det kan vi forstå som at ledelsen har vært opptatt av kommunikasjon og dermed ikke tydelig nok på beslutninger. Det kan være en utfordring innen produktiv ledelse der en er opptatt av refleksjon og dialog deltakerne imellom. Gjennom vår empiri ser det ut til at denne form for ledelse er virksom når det gjelder utvikling av læring, men at denne utviklingen også fordrer tydelige krav og beslutninger fra ledelsen.

5.1.2 Læring gjennom kunnskapsdeling

Med at læring er distribuert menes den kunnskapsdelingen som foregår mellom personene innenfor et fellesskap (Dysthe 2001). I og med at kunnskapsdelingen foregår innenfor et fellesskap kan en også knytte begrepet ”læring er grunnleggende sosial” til en forståelse av hvordan læring finner sted. Opp mot vår problemformulering som dreier seg om ledelse og læringsprosesser hos personalet er nettopp hvor og hvordan kunnskapsdelingen finner sted sentralt.

Tenker litt på det at vi hele tiden på denne skolen har brukt felles tid med lærerne. Altså drevet med kunnskapsutvikling der, hatt ganske store mål og vi har kjørt det ganske strengt og noen ganger i noen år tror jeg lærerne har syns det har vært litt for mye og kanskje litt for teoretisk, at det er litt pålagt.

Utsagnet til skoleleder Agnete forteller her om en form for læring som har vært vektlagt på Ekornsvingen skole. Ledelsen har benyttet fellestiden, og vært bevisst på mål og innhold i den. Hun stiller samtidig spørsmål om lærerne har opplevd disse

møtene som ”litt for teoretiske”. Brita uttrykker et behov for at fellestid også burde ha rom for mer ”erfaringsutveksling”:

Erfaringsutveksling, - hvordan gjør en det på andre trinn? Det er klart at porteføljearbeid i 1. kl er annerledes enn høyt oppe

Jeg håper jo de gjør noe med det. Men jeg tenker at også der burde man snakke om erfaringer en gjør og bruke fellestiden på det også, i tillegg til å komme med teorier.

Her kommer det tydelig frem et av dilemmaene i forhold til læring. Organisasjonens deltagere har forskjellige behov for kunnskapsdeling og dermed ulike behov for hvordan tiden de har felles skal benyttes. Ved siden av at personalet har forskjellige behov, opplever vi at ledelsen er tydelig på sine mål. De tydelige målene fra ledelsen kan defineres som en del av målsetningsprosessen. For at personalet skal nå de ulike målene må de sammen utvikle læring. Gjennom innholdet i fellestiden er det lagt til rette for en kommunikasjonsprosess mellom ledelse og personale. I kommunikasjonsprosessen utvikler personalet et felles språk og forståelse for hva som er målet med utviklingsarbeidet. (Wadel 1997). På Ekornsvingen er de i ferd med å etablere et forum som de kaller ”Erfaringskvarten”. Gjennom dette forumet legges det til rette for et møtepunkt hvor personalet kan snakke sammen på en konstruktiv måte (ibid)

Neste onsdag skal vi ha noe som heter ”Erfaringskvarten” som vi starter med i fellestiden hvor alle skal si noe om ... vi har fått en del punkter der vi skal si noe om portefølje, hvordan gjør vi det med porteføljearbeidet. Da kan det jo godt være at det blir noe rundt det, at vi da kanskje kan finne ut om det er noen som ikke gjør som de skal. Og det er jo veldig lurt, da kan vi høre hva de andre gjør, få tips og.....

Ut i fra Brita sitt utsagn kan vi se flere muligheter gjennom en slik organisering. Det ene er inspirasjon, det andre er (vi gjentar litt av utsagnet) ”...at vi da kanskje kan finne ut om det er noen som ikke gjør som de skal.” Gjennom et slikt forum hvor alle

deltagerne er ansvarlige blir det lett synlig om noen ikke følger planene i forhold til skolens utviklingsarbeid. På den måten er det fellesskapet som sammen tar ansvar for at det jobbes mot målene. En utfordring kan være hvordan de ulike deltagerne oppfatter sin rolle i dette forumet. Cecilie belyser denne utfordringen:

- Vi har hørt at dere skulle begynne med noe som hette Erfaringskvarten. Er det noe sånn du tenkte på?

- Ja onsdag til uken skal vi ha det.

- Noe sånt har vi aldri hatt før, 20 minutter til hvert trinn.

- Tror du det lett blir en skryteliste eller blir det rom for refleksjon?

- Jeg tror det blir opp til oss hvordan vi vil lese det. Så hvis man vil lese det som skryteliste så... er det opp til enhver tenker jeg. Men jeg vil heller tenke jøss her kan jeg lære noe. Det har noe med innstillingen å gjøre og det er jo klart at vi fra vårt trinn vil jo også, vi ville ikke komme med dårlige ting. Altså de skal jo lære av der vi har feilet, vi behøver ikke fortelle de andre at her kan du feile en gang til. Det blir jo egentlig å legge frem det som har vært vellykket. Det anser jeg ikke å være skryt, det kan jo komme andre til gode.

Forumet "Erfaringskvarten" kan, slik vi ser det, fungere som et godt sted for kunnskapsdeling. Her møtes aktørene med ulik kunnskap og kompetanse. Dette vil igjen gi muligheter for ny kunnskap og kompetanse hos personalet. Kunnskapen er fordelt mellom mennesker og dermed blir læring sosial (Dysthe 2001). Gjennom samtalene med informantene får vi inntrykk av at det har vært ønske om et slikt forum og at det også er en åpenhet og trygghet personalet imellom og personalet i forhold til ledelsen. De neste utsagnene belyser det:

... jeg håper at den der "Erfaringskvarten" blant annet kan gjøre at vi finner ut av hva alle holder på med. Jeg opplever også at jeg kan gå inn og snakke med ledelsen om det og finne ut av om hun tenker det samme som meg, ikke minst. Og også at vi sammen inne på det rommet hvor jeg holder til kan

snakke om det. At vi snakker mer om det, vi også, vi kollegaer også i stedet for å snakke om vanskelig elever ut i friminuttet. Det blir mye det. Være med på å lage de broene, den strukturen som trengs for at jeg skal føle at porteføljen blir enda en mer del av meg.

Det som er, er at hvis jeg er interessert i å vite mer om hva de andre trinnene gjør, så vet jeg til enhver tid bare kan komme og spørre, jeg er velkommen. Men det er jo også hva jeg klarer å makte og involvere meg i.

Utvikling av felles skjemaer og rammer omkring utviklingssamtalen er et annet område hvor det har vært tydelig kunnskapsdeling. Her har både ledelse, personale og foresatte vært involvert..

Vi har jo også vurdert utviklingssamtalene. Vi har levert skjemaer der foreldrene skal vurdere samtalene i forhold til veldig masse punkter. Og de skjemaene som foreldrene har fylt ut ang disse spørsmålene ville jo veldig lett avsløre hvis det var et trinn som egentlig ikke fulgte de metodene. For vi har jo hatt spørreskjemaer og sånn til foreldrene for å få tilbakemelding for å se om vi er på rett vei, om det er noe vi gjør galt, om det er noe vi kan forandre på, noe vi kan gjøre bedre, ikke sant?

Skoleleder Agnete beskriver noe av arbeidet med utarbeidelsen av ulike skjemaer som brukes i forbindelse med utviklingssamtalen

F.eks i høst når vi holdt på med ”utviklingssamtalen” var det mye fram og tilbake med det. Det var innspill og vi rettet opp ting, veldig involverende rundt det. Alle som skulle ha utviklingssamtaler var med på det.

Ut i fra dette ser en at ulike former for kunnskapsutvikling finner sted i fellesskapet på Ekornsvingen skole.

Gjennom implementeringen av Kunnskapsløftet har skolen knyttet til seg flere samarbeidspartnere. Gjennom dette samarbeidet har hele personalet fått muligheter til å delta i kunnskapsutviklende læreprosesser. Innhenting av eksterne foredragsholdere

bidrar til kunnskapsutvikling hos personalet. Personalet kommer til dette møte med sine kunnskaper, de opplever at foredragsholder gir utvidet og ny kunnskap. Den eksterne bidrar med forlengelse av kunnskap hos personalet, fordi de får mulighet til å utvikle den kunnskapen de allerede har (Wadel 2002).

På planleggingsdag i begynnelsen av mars eller april var det kanskje, tiden går så fort...Da hadde vi fra som er fra ressurscenteret – kunnskapsløftet fra "ord til handling". Det er et prosjekt hvor vi er med, så han er betalt konsulent gjennom utdanningsdirektoratet ikke sant? Og da hadde han en hel dag om elevsamtale og vurdering, han har vært med å utvikle dette på og han har mye konkret kunnskap. Vi har hatt flere sånne punkter eller stoppunkter.

Under vår undersøkelse på Ekornsvingen skole opplevde vi at utviklingsarbeidet var i god utvikling. De ulike kunnskapsutviklende læringsprosessene gjorde at personalet utviklet prosjektet sammen. Flere av informantene ga uttrykk for dette. Her er det Cecilie som beskriver hvordan hun opplever kunnskapsutvikling for sin egen del:

Jeg vil gå så langt å si at hver og en av oss har utviklet seg kunnskapsmessig. Og jeg ser også med meg selv at jeg er mer nysgjerrig, at jeg er mer engasjert. Jeg hadde mulighet til å være med på et to dagers kurs innenfor læringsstrategier. Som også henger sammen med å sette mål og hvordan oppnår jeg mål og sånn. Og i og med at vi holder på med det vi gjør så var jeg veldig tent på det kurset. Og, holdt jeg på å si, hadde det blitt utlyst bare som et læringsstrategikurs, og jeg ikke hadde holdt på det med det vi gjør nå så hadde det vært kanskje ... litt fjernt. Men jeg ser sammenhengen og det gjør at jeg har lyst til å lære mer om det, hvordan vi kan øke elevenes utbytte.

Det neste utsagnet viser at det gjennom utviklingsarbeidet er skapt engasjement og fellesskap hos personalet:

Og jeg vil jo også si, at det ville jo ødelegge for de andre også. Det er selvfølgelig rom for individualitet. Det kan høres litt diktatorisk ut. Det er ikke

det vi sier men for å dra lasset sammen må man jo ha samme vyer og ideologi innenfor noen rammer.

Gjennom tydelige rammer og en inkluderende kunnskapsutvikling for personalet, ser det ut til at de sammen har et fellesskap omkring utviklingsarbeidet. Det følgende utsagnet beskriver på en god måte hvordan både ledere og ledede har utviklet ny kunnskap gjennom prosjektet. Det forteller også at det gjennom samhandling og diskusjoner er utviklet tydelige mål og det er et felles begrepsapparat som gjør at organisasjonens deltagere snakker sammen (Wadel 1997).

De hadde et klarere mål enn da jeg ble dratt in, men så føler jeg på mange måter at vi har gått veien sammen, at også ledelsen måtte gå veien. Og at man innimellom også har sett at dette går ikke helt så vi må gjøre det på en annen måte, - stoppet opp og snudd litt og ... så jeg føler vi har gått sammen. Det er nok de som har sett målet tydeligere enn meg. De har vært mer borti det. Ja, vi har det høyt under taket her egentlig. Sånn å kunne si ting, selv om det er de samme som alltid sier noe. (latter) Det blir det alltid. Det synes jeg det er”

5.1.3 Læring gjennom redskaper

Vygotskij brakte begrepet mediering inn i pedagogikken (Dysthe 2001). I dette ligger det en forståelse av formidling, en støtte eller hjelp i læringsprosessen der dette kan være personer eller ulike typer redskaper. Vi velger å holde oss til den tradisjonelle delingen mellom språklige redskap og artefakter. Begrepet mediering henspiller på det forholdet at tenking, kommunikasjon og handling er stekt knyttet til hjelpemidler av ulike slag. Ledelsen ved Ekornsvingen har vært bevisst dette ved ulike anledninger å gi rom for å utvide sin teoretiske forståelse når det gjelder porteføljemetodikken.

Ja, vi brukte en del tid på de verktøyene for det er viktig for lærere. Og jeg er sånn som tenker at det er en del symbolbruk i skolen ... og å bygge opp portefølje på Ekornsvingen skole som merkevare, - alle hadde like permer, det skulle være noen symboler som var lik, det skulle være en forside som var lik og en del sanne ting tenker jeg er viktig. Og lærerne er jo ofte der at de vil løse

dette ganske raskt, de vil ha de redskapene. Og det skaper jo en felles ramme rundt det. Men samtidig hadde vi forelesere der vi trakk inn ganske vide perspektiver på hva dette med porteføljearbeid var. Og noen av de forelesningene, -de seansene, de stod vi på skolen for og noen eksterne ...

Agnetes utsagn viser en bevissthet rundt både fysiske- (artefakter) og språklige redskaper. Slike artefakter kan sees på som menneskelige ideer og tanker som er blitt materialisert. Ved å knytte deler av metodikken til symboler som skal symbolisere felles kunnskap og felles praksis, kan dette gi støtte til læring. Samtidig ser hun viktigheten av å gi lærerne teoretisk forståelse, begreper, et felles språk ved både å hente inn eksterne forelesere og ved egen innsats. Denne praksisen støttes av de andre informantene og kan synliggjøres ved dette utsagnet til Brita.

Jeg tenker at det de er gode på og det er særlig Agnete som er veldig god på å være støttende, komme med tips til hvordan du kan gjøre det, hele tiden sende ut litteratur som går på det, melde oss på kurs, eller evt si at dette er noe dere burde være med på. "Nå henter vi en foreleser som skal snakke om digital portefølje" og hele tiden være i forkant!

Disse læringsprosessene fordrer kommunikasjon og interaksjon mellom mennesker. Det er lagt til rette for en kommunikasjonsskapende prosess (Wadel 1997). Gjennom slik kommunikasjon skapes og viderebringes ressurser (Dysthe 2001). Men kommunikasjon innebærer også tenking. Tenking og kommunikasjon kan forstås som bruk av intellektuelle redskap på to nivåer; når vi kommuniserer med andre mennesker (*interpsykologisk funksjon*) og når vi kommuniserer med oss selv (*intrapsykologisk funksjon*) (Säljö 2002). Dette kan igjen knyttes til appropriering og internalisering. Med dette forstår vi at vi blir fortrolig med og bruker intellektuelle og fysiske redskaper i prosesser der dette kreves eller er egnet. Dette mener vi å se igjen i utsagnet til Cecilie:

Jeg føler det er teoretisk forankret. Vi har også fått avsatt tid til å lese artikler, på nett, masse når det gjelder det ene og det andre. Men jo mer du praktiserer det og driver med det jo mindre tenker du jo teori. Og sånn skal det jo være, du

tilegner deg stoffet. Men jeg vil si vi er fullt klar over hvorfor vi gjør dette her, og ser nytten av det. Og det gjør også at jeg føler vi blir bedre og bedre. Som jeg sa i sted, jeg ser flere ringvirkninger, som vi får mer, i og med at vi driver med dette her.

Innledningsvis ble det nevnt at personer også kan være en støtte og hjelp i læringsprosesser. Gjennom skoleleder Agnete sitt utsagn ser vi at ledelsen på Ekornsvingen er klar over at ledelsen kan være for langt foran, noe som fordrer innlevelse, støtte og dialog med personalet.

Det vi opplever i utviklingsarbeid generelt på skoler, det er at vi går noen skritt alle sammen, vi skal dit – så går vi noen skritt alle sammen, så er de ikke tydelige nok for folk. Faren er da at ledelsen er for langt foran..

Sett opp mot utsagnet om at det er en fare for at ledelsen er for langt foran, så er personalet på Ekornsvingen tydelige på at de kan være i dialog med ledelsen. De opplever at det er en ”åpen dør” og muligheter for å kunne si det de føler og opplever i forhold til arbeidsoppgaver. Ut fra dette ser det ut til at ledelsen har vært tydelige på målet med utviklingsarbeidet og at det er lagt til rette for støtte og kommunikasjon underveis. På denne måten blir ikke utviklingsarbeidet et prosjekt som ledelsen ”eier”, men et arbeid organisasjonen utvikler i fellesskap.

Medierende redskaper er tett knyttet til lagring av kunnskap. På samme måte som en snakker om kunnskaper og ferdigheters sosiogenese, deres utvikling i et større historisk perspektiv, kan en også se på en slik utvikling i et mindre perspektiv. De utvikles, endres, inntar nye former og nye egenskaper. I det å håndtere nye situasjoner ligger det muligheter for å skape nye løsninger og utvikle nye redskaper. I artefakter og intellektuelle eller språklige redskaper ligger det lagret kunnskap. Disse representerer dermed akkumulert kunnskap. For å kunne nyttiggjøre seg disse må vi være deltakende inn i prosesser der disse brukes. Dermed er det også de deltakende i samhandlingen som igjen videreforedler kunnskap. Personalet på Ekornsvingen gir

uttrykk for mye arbeid som representerer slike prosesser. Utsagnet til Dagny gir uttrykk for dette.

Ja, altså, vi har jo hatt systematiske møter hvor vi har jobbet med skoleutvikling, ... hvor vi har satt oss bestemte mål. Tidsbestemte mål, ikke sant. Alle skal ha... vi har utarbeidet skjemaer, alle skal bruke de og de skjemaene. Vi har utviklet skjemaer etter hvert, noen har vi forkastet, noen har vi beholdt, noen har vi videreutviklet...

Bruk av slike redskap kan ikke ses på som en passiv prosess. Den som tar i bruk redskapene vil bruke det slik det er hensiktsmessig for denne (Säljö 2002). Dette kommer frem i intervjuene av lærerne. De gir til dels uttrykk for at de ikke vet hvordan porteføljemetodikken blir gjennomført på andre trinn enn de underviser på, til dels at de bekrefter ulik praktisering. Dette kan sees i sammenheng med spenningsforholdet mellom individuell og kollektiv læring. I dette forholdet er det en gjensidighet der det ene forutsetter det andre. Dersom ikke individet lærer kan heller ikke kollektivet lære (Säljö 2006). En kan heller ikke forstå individets læring uten å se det i sammenheng med kontekst.

De til nå omtalte sidene ved at læring er mediert er i stor grad strategiske handlinger styrt fra ledelsen. Imidlertid kan slike prosesser nærmest utilsiktet oppstå. Da personalet fikk bærbar datamaskiner, noe som må sees på som styrt fra ledelsen, virket dette som en katalysator på prosesser som ikke var styrt. En datamaskin er en artefakt, digital kompetanse en basisferdighet i følge Kunnskapsløftet, og digital portefølje en side ved porteføljemetodikken. Disse aspektene kan ha bidratt til aspirering vedrørende dette forholdet.

Selve mappen er nå en perm, men en annen ting har kommet inn fra sidelinjen og nesten startet opp digitale porteføljer for oss. Nå etter jul fikk alle lærerne laptop, - vi har trådløst nettverk. Da var mange raskt ute og la inn masse elevarbeid, så jeg tror det er mange trinn, eller jeg vet det er mange trinn som har brukt det i utviklingssamtalene. Plutselig ble de brukt! På et trinn lagde elevene en power point som de viste foreldrene. Så vi har startet litt oppå stigen

med digitale porteføljer. Men når jeg tenker på porteføljemetodikk, så er mappen bare en liten del av det.

Også organisatoriske grep kan bidra til støtte i læringsprosessen og har vært noe omtalt under kapittel 5.2.1. Dette er et element som alle informantene var opptatt av, om enn i noe ulike vendinger. Strukturer som legger til rette for gode læringskontekster kan virke som positive bidrag inn i læringsprosessen. Tidligere omtalte strukturer har handlet om å finne tid og rom i skolens hverdag og lærernes rammer vedrørende arbeidstid. Dagny omtaler et annet aspekt som et medierende redskap.

Og vi har et hjelpemiddel til, skolen sånn sett, - vi har disse periodene. Vi har perioder hvor det er forskjellige fag som skal stå i fokus og da er det ikke bare fagen,e men da skal også metodene stå i fokus. Alle trinn skal, mellom uke 6 og 12, - f eks ha kjørt et prosjekt sånn og sånn eller skal ha gjort sånn og sånn... Altså vi... felles kjører vi gjennom perioder -, hvordan skal vi si det da? Altså, vi kjører gjennom arbeidsmåter, temaer egentlig også, og de er forpliktende, ikke sant?

Hun gir dermed uttrykk for at de omtalte periodene bidrar til å holde fokus og til å holde fast ved gjennomføring av ulike sider ved porteføljemetodikken. Det kan se ut som det også bidrar til samhandling vedrørende metoder og tema.

Agnete er en leder som reflekterer mye over egen læring og lærernes læring. Hun er seg bevisst at for henne er teoretisk forståelse en viktig inngang på nye områder. En slik plattform bidrar til å utvide språket. I spesialiserte sammenhenger er dette sentralt. Med et felles språk kan en delta inn i samhandling om det aktuelle tema og på den måten skape kunnskap og forstå omverden, ved å beskrive likheter og forskjeller, argumentere og ta del i andres erfaringer (Dysthe 2001). Hun har også bevissthet rundt dette som et medierende redskap for lærerne. Imidlertid er det jo ofte en divergens mellom det som er målsetting og det en får til. Agnetes utsagn viser en reflekterende holdning til dette.

- Men den der siste katalysatoren, det felles språket om læringen på et annet nivå den har vi nok kanskje ikke. Rundt porteføljen har vi nå noe felles språk og jeg er veldig opptatt av ... altså det med læringsstrategier er jo at elevene skal få et felles språk, noe metaforståelse for læringen sin. Sånn at der har vi som ledelse et større handlingsrom, altså der har vi en oppgave i å bruke det språket hele tiden. Få det inn på den måten.

- Tenker du at personalet har fått utvidet sin horisont teoretisk? Tenker på språk, begreper...

- Det er jeg litt usikker på, tror ikke det er mange som har lest noe på egenhånd. Alle har fått noen artikler.

Avslutningsvis vil vi sitere Dagnys utsagn som på en god måte oppsummerer redskapers betydning som støtte for læring. Målet med utviklingsarbeidet var ønsket om endret praksis der tilpasset opplæring var det overbyggende perspektivet.

Jeg har alltid tilstrebet individuell opplæring. Det er ikke noe nytt for meg som lærer, å prøve å nå hver enkelt elev gjerne der hver enkelt er. Det er ikke noe nytt. Men jeg er blitt gitt mange redskaper nå til å kunne gjennomføre det på ... på en bra måte. Og det gjør meg veldig opprømt!

5.1.4 Læringsforhold

I en organisasjon finner vi et mangfold av ulike læringsforhold. Læringsforhold kan være både uformelle og formelle. Alle typer læringsforhold er en del av en sosial relasjon. Læringsforhold kan ofte være skjulte i våre sosiale relasjoner, men andre mer formelle læringsforhold vil også være en del av en sosial relasjon. Slike læringsforhold kan være enkeltstående, de kan være i team, i nettverk, mellom frontpersonale og brukere og i praksisfellesskap. Ulike læringsforhold er en forutsetning for at læring skal kunne finne sted. Utvikling av læringsforhold og læring innad må kunne sees på som et lederansvar (Wadel 2002). Med utgangspunkt i empiri vil vi nå analysere og drøfte ulike læringsforhold ved Ekornsvingen skole.

Ulike typer læringsforhold har mange likhetstrekk, det kan derfor være vanskelig å skille disse fra hverandre. Informantenes utsagn lar seg noen ganger helt tydelig plassere i en type læringsforhold, andre ganger gjør de det ikke. I denne delen vil vi først analysere og drøfte mangfold av læringsforhold ved Ekornsvingen skole, deretter vil analysere og drøfte noen utsagn som kan forstås som læringsforhold i nettverk og team.

Mangfold av læringsforhold: det er flere ulike læringsforhold på Ekornsvingen skole, noe utsagnet til Dagny forteller oss:

Det er ikke sånn som i gamle dager da hver lærer satt på sin tue og ruget på gode opplegg og ikke ville dele. Sånn er det ikke mer, vi har jo innarbeidet teamskole ikke sant, det er våre elever.

Dette utsagnet beskriver et *enkeltstående læringsforhold*. Når Dagny sier at det ikke er som før ”da hver lærer satt på sin tue og ruget på gode opplegg”, tolker vi det dit hen at det dreier seg om læringsforhold medarbeiderne i mellom, som igjen kan defineres som enkeltstående læringsforhold. Wadel (2002) hevder at læringsforholdene medarbeidere imellom vanligvis er uformelle og at medarbeiderne selv setter de i gang. I og med at disse læringsforholdene blir mobilisert sporadisk, er de ikke alltid synlige for utenforstående. Utvikling av læringsforhold forutsetter at det foregår en læringsatferd hos den enkelte. Skoleleder Agnete synliggjør dette med sitt utsagn.

Når jeg skal starte et slikt arbeid setter jeg meg ned og leser, jeg må forankre det i noe.

Gjennom samtale med henne forstår vi at hun i stor grad gir de ansatte faglig påfyll i form av teori og annen informasjon om utviklingsarbeidet. Dette bekrefter at det finnes mange ulike, både formelle og uformelle, læringsforhold på Ekornsvingen skole.

Ledelsen ved skolen har lagt til rette for utvikling av ulike typer læringsforhold. Det ser ut som om de også er tydelige på at det er deres ansvar både å legge til rette for disse øktene og ikke minst støtte og veilede underveis. Det kommer tydelig til uttrykk i hva skoleleder Agnete forteller oss:

Jeg tenker jo hele tiden at når vi har hatt disse felles øktene, at vi har hatt varierte arbeidsmåter, delt inn på forskjellige måter. Men kanskje er det sånn som det er med undervisning at det er vi som legger energien i det og at den der energioverføringen den skjer ikke...

Jeg tenker jo at det viktigste er å støtte, tilrettelegge og motivere. Det er der jeg bør være og ikke minst anerkjenne, - vi prøver veldig å anerkjenne, og det gjør jeg på flere måter. Jeg deltar i små samtaler med lærerne, går inn på teammøter, spør lærerne – hvordan gikk den samtalen? Hvordan er opplegget ditt? Hvor mange foreldre er det som ikke har kommet på utviklingssamtaler? Var den samtalen vanskelig?

Dette synliggjør igjen at ledelse kan deles i flere prosesser. Gjennom dette utsagnet forteller lederen at det er lagt til rette for en kommunikasjonsprosess mellom de ulike aktørene på Ekornsvingen. Dette bekrefter at det blir lagt vekt på relasjonen og kommunikasjonen mellom hele personalet som også innbefatter ledelsen.

Utviklingsarbeidet på Ekornsvingen skole dreier seg om porteføljemetodikk. I denne metodikken er også elevenes foresatte involvert, spesielt gjennom utviklingssamtalen, som foregår to ganger i året. Alle foresatte blir også invitert til et foreldremøte hvor det informeres om porteføljemetodikken. Gjennom disse møtene er det etablert en type læringsforhold. Wadel (2002) betegner den typen læringsforhold som *læringsforhold mellom frontpersonale og brukere*. Med frontpersonale menes de innen organisasjonen som stadig står i kontakt med brukerne, her definert som elevenes foresatte.

Læringsforhold i nettverk definerer Wadel som læringsforhold som er koblet til andre læringsforhold. Disse læringsforholdene er en del av en sosial relasjon. Ut fra

denne tolkningen forstår vi at læringsforhold i nettverk kan være læringsforhold på en skole som er koblet til læringsforhold på en annen skole. Videre kan det også dreie seg om læringsforhold på tvers av team på samme skole. I vår empiri finner vi ingen tydelige eksempler på læringsforhold på tvers av team. Vi tror disse er uformelle og dermed ikke så synlige i organisasjonen. Vi ser imidlertid at Brita som kommer fra en annen skole hvor de har jobbet med samme type utviklingsarbeid synliggjør en form for læringsforhold i nettverk.

Jeg hadde jo jobbet på en skole som var helt tilsvarende som denne og som jobbet med portefølje og der var jeg med på å starte opp med det. Så når jeg kom inn her så var det litt i gang så jeg bare følte at jeg gikk fra noe som jeg hadde vært med å starte og inn i noe som var noenlunde likt det jeg hadde gjort før.

Brita tar med seg kunnskap fra et annet læringsforhold når hun starter på Ekornsvingen, men det kommer ikke frem om hun opprettholder kontakt med sine gamle kolleger. Hvis hun har kontakt med sine gamle kolleger kan det være utgangspunkt for et uformelt læringsforhold i nettverk

Læringsforhold i team: Ved gjennomgang av empirien fra Ekornsvingen skole er det tydelig at ulike former for teamorganisering går igjen som en arbeidsform på skolen. Både skoleleder og lærerne viser ofte til arbeid i team når det gjelder utvikling og forståelse av utviklingsarbeidet. Teamene på Ekornsvingen er definert som et trinn, det vil si at det er 7 ulike team på skolen. Skolen har også avsatt bundet tid til utviklingstid. Her samarbeider 1.-4.trinn og 5.-7.trinn der dette er organisert av ledelsen. Ut fra Wadel (2002) sin definisjon kan både team og utviklingstid defineres som *læringsforhold i team*.

Empirien viser at det arbeides med utviklingsarbeidet på team og at løsningene og utviklingen er forskjellig.

Dagny: Men det er nok veldig forskjellige mapper på denne skolen her. Det er nok alt fra rene skrytemapper til veldig fokus på faglig utvikling til altså...

akkurat der sånn når det gjelder det som er inni mappene føler jeg det er helt trinn og læreravhengig.

Cecilie: Det er jeg enig i, men personlig, det er min personlige mening, så ... lurer jeg på om ikke det skal være rom for det og! For at det skal bli plass til lærerens individualitet og så lenge man blir enige på trinnet,... men det kan man jo selvfølgelig diskutere.

Videre kan det virke som om de ulike teamene samarbeider lite sammen. Dette ser vi spesielt når vi under intervjuet drøfter innholdet eller utvalget i elevenes mappe.

Etter dette året her vet jeg fortsatt ikke hva de gjør på 7.trinn og heller ikke i 2. nesten. Selv om vi deler kontor. (latter)

Videre forteller det neste utsagnet oss at selv om det er lagt til rette for, og det finnes ulike læringsforhold på Ekornsvingen skole, så er kunnskapsutviklingen innenfor disse forskjellig. Brita, lærer i 1.klasse belyser det med to forskjellige utsagn:

Men det er det å få satt av nok tid til å jobbe med det, bruke ...modellere det... nok for oss lærere, at vi er flinke nok til å trekke inn... snakke om portefolio, snakke om det å lære. Det tror jeg er alfa og omega egentlig.

Jeg tror nok det varierer fra team til team. Det har nok noe med hvordan det er blitt fremlagt, kulturen mellom oss som personer. Det er ikke kommet nok under huden.

Ledelsen er tydelig på intensjonen med at metodikken skal prege skolens praksis. Kunnskapsutviklingen hos personalet i de ulike læringsforholdene synliggjør at dette målet ikke er nådd i den grad de kunne ønske. En av informantenes utsagn beskriver det på en god måte.

Kanskje jeg tenker på det mer som verktøy, at det er en ... at portefølje blir en ... jeg tror nok at du har rett i det du sier at jeg tenker på portefølje som en sidevei, som går parallelt med alt det andre jeg gjør i stedet for at det er en del

av det jeg gjør. Men hva som skulle vært gjort annerledes for at jeg skulle ha inni veien, det er ikke godt å si.

Empirien viser at det finnes ulike læringsforhold og at mange i personalet deltar i et eller flere læringsforhold, både formelle og uformelle. Et av spørsmålene informantene stiller, er om hvordan de som ikke er kontaktlærere og dermed ikke har tydelig tilhørighet til et team, opplever utviklingsarbeidet?

Men jeg tror nok at de som er kontaktlærere er mer pro enn de som ... for de bruker den jo mer aktivt. En skulle kanskje ønske at en hadde flere kontaktlærere også sånn at det var flere som var inne i det portefølje arbeidet. Jeg er veldig usikker lenger opp, hva gjør de som ikke er kontaktlærere med portefølje, for det vet jeg ingenting om. Kanskje de tenker at det er ikke mitt ansvar? Men det er ikke godt å si for dette er min personlige mening, jeg har jo egentlig ikke spurt de om de går aktivt inn og gjør noe med det. Men det er jo mange her som for eksempel bare underviser i engelsk eller gym, hva gjør de?

Det ser ut til at ledelsen også ser denne utfordringen. Skoleleder Agnete sier dette:

Hva med de som ikke er kontaktlærere, hvilke rolle har de i dette? Det er 4-5 stykker. De distanserer seg litt fra det og det gjør de fordi de kanskje ikke føler seg så invitert inn, så melder de seg heller ikke på selv. Har de vært med på alt som er felles? Ja, det har de, men da kobler de seg på helt ulikt. Så jeg kunne ønske at vi neste år tør gjøre noen valg, så alle "kommer innenfor.."

Dette forteller oss at utvikling og etablering av læringsforhold er en krevende og arbeidsom prosess. I teorikapittelet vårt utdyper vi de fire viktigste forholdene som påvirker et læringsforhold. Det er aktelsesforhold, tillitsforhold, følelsesforhold og motivasjonsforhold. Wadel (2002) hevder at hvis et eller flere av disse forholdene blir forstyrret så går det lett utover læringsforholdet. Det siste utsagnet kan signalisere at motivasjonen for utviklingsarbeidet ikke er like stor hos alle i personalet. Wadel (ibid) definerer motivasjonsforhold som at partene innefor et læringsforhold gjensidig

er i stand til å motivere hverandre. Han hevder videre at motivasjonsforholdet forutsetter at der er et aktelsesforhold, tillitsforhold og følelsesforhold mellom deltagerne i organisasjonen.

Vi har nå drøftet og analysert ulike læringsforhold ved Ekornsvingen skole. Noen av funnene vil vi kommentere ytterligere i avslutningskapitlet.

5.2 Endret praksis

Med utgangspunkt i empirien og analysen av læring gjennom porteføljearbeidet ved Ekornsvingen skole vil vi kort beskrive den praksisendringen vi mener å kunne spore. De ønsket å befeste porteføljemetodikk i skolens hverdag som et verktøy til å bedre arbeidet rundt tilpasset opplæring. I porteføljearbeidet valgte de i første omgang å vektlegge arbeidet rundt *elevsamtalen*. Det ble jobbet med organisering, innhold og form. Der nest vektla de *utviklingssamtalen* som er et viktig element i skole – hjem samarbeidet. De har ønsket å i større grad sette den i sammenheng med porteføljearbeidet for øvrig.

Vi kan se på resultatet av læringsprosessene som personalets individuelle og kollektive kunnskap og hvordan den kommer til syne gjennom skolens praksis generelt og vedrørende porteføljemetodikken spesielt. Vi har hatt fokus på porteføljemetodikken og vil derfor beskrive forhold rundt denne.

Cecilie gir tydelig uttrykk for sin individuelle opplevelse av utviklingsarbeidet på denne måten:

Nå ser vi tydelig elevmedvirkningen, det at eleven skal ta ansvar og det gjør det mer og mer spennende. Det er ikke bare tilpasset opplæring, som Dagny sa ikke sant? Eleven blir mer involvert med det å sette mål, og hvor vil du videre, hvorfor lykkes du med det? Og så synes jeg også den sosiale biten, den ser jeg mer og mer tydelig. Å ha eleven på tomannshånd. I hvert fall sånn som vi praktiserer mappemetodikk, i sammenheng med elevsamtale. Og da skjer det

noe med det at vi har dialog. Jeg føler vi ser mer og mer ting som ligger i det som jeg ikke var klar over først gang jeg leste teori om det, hørte om andre som gjorde det.

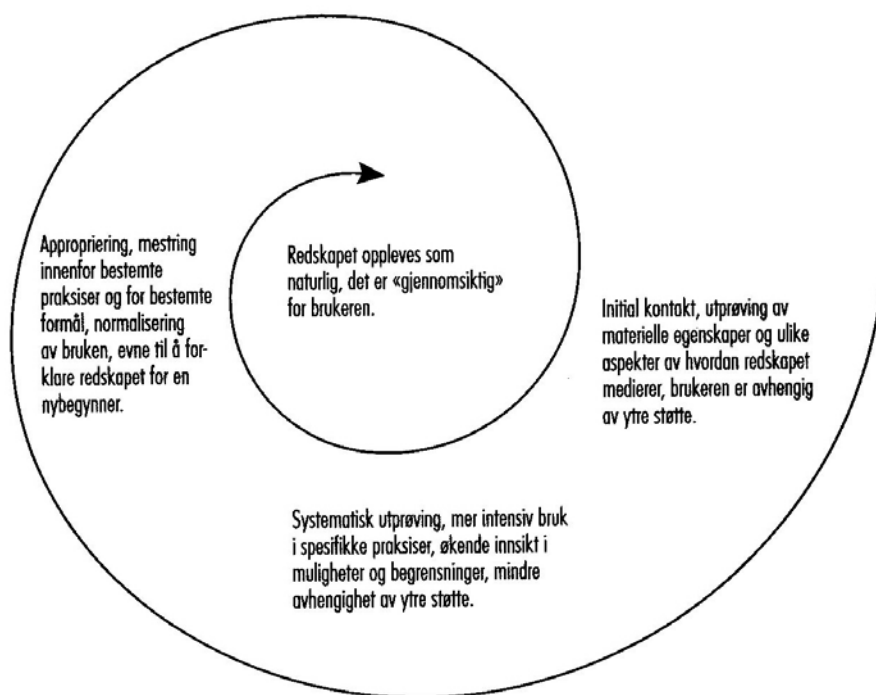
Dette viser at læringsprosessen har gitt resultater på den måten at erfaring sammen med teoretisk forståelse gir en opplevelse av ny kunnskap og kompetanse.

Den individuelle opplevelsen kan gi seg uttrykk i rent tekniske måter å utføre deler av porteføljemetodikk på. Dette gir informantene (lærerne) uttrykk for på flere måter og beskriver hvordan det utføres i klasserommet, hva det fører til, virkninger og opplevelser. Den individuelle opplevelsen kommer imidlertid også til uttrykk, som en mer helhetlig måte å se metodikken mer som et verktøy for blant annet tilpasset opplæring. Dette poengteres ved at mappen i seg selv ikke er så viktig men at det er prosessene rundt læringsarbeidet og barnets opplevelse av mestring som oppleves som betydningsfullt. Dagny sier det slik:

Det er en brikke av en helhet, en helhetlig måte å ha skoledagen på og undervise på. Og elevenes måte å lære på. Og da kommer læringsstrategiene dine inn og alt mulig. Det er en stor helhet.

Brita er opptatt av at arbeidet med porteføljemetodikk har gjort henne mer målfokusert. Systematikken rundt porteføljearbeidet fordrer en mer utvidet dokumentasjon rundt læringsarbeidet. Hun påpeker at dette dokumentasjonskravet fører til en høyere bevissthet i forhold til mål for opplæringen og hvilke suksesskriterier som foreligger. Samtidig ”innrømmer” hun nok at læreboka fortsatt er styrende og at mye av for- og etterarbeid preges av handlingstvang med tanke på ”neste dags undervisning”. Dette kan tyde på at porteføljemetodikken har fått godt feste, men at personalet har et stykke igjen til at porteføljearbeidet blir en integrert del av skolens hverdagspraksis. Og ikke noe som kommer i tillegg til ”ordinær undervisning”. Dette tas opp i flere av intervjuene der informantene gir uttrykk for en slik opplevelse, om enn i noe varierende grad.

Også skolens kollektive kunnskap kan gi seg utslag på flere områder. Felles praksis kan være et utslag av kollektiv kunnskap. Slik felles praksis ser vi gjennom intervjuene er noe sprikende. Det kan se ut som områdene som er jobbet systematisk med blant annet i felles tid er noe mer konforme. Dette gjelder elevsamtaler og utviklingssamtaler. Arbeidet rundt selve porteføljen kan det imidlertid se ut som det er sprikende praksis både vedrørende hva som skal inn i mappen, kriterier for dette, organisering og i hvilken grad de er integrert i det daglige læringsarbeidet. Noen av informantene er opptatt av at felles praksis, - hvordan porteføljemetodikken utføres, - hvilke resultater det avstedkommer med tanke på mapper, ikke er så viktig. Dette kan også ha sammenheng med at personalet befinner seg på ulike steder i approprieringsprosessen. Dette kan visualiseres med figuren slik Säljö bruker den (2006:215)



Figur 5: Appropriering gjennom økende koordinering mellom redskap og bruker

Det som er betydningsfullt for personalet er at de har fått et verktøy til å jobbe med i skolehverdagen som de tror på og som etter deres vurdering gir ønsket resultater.

Dette kan oppsummeres i Cecilies utsagn:

Jeg tror også at samfunnet som det er blitt nå krever mer og mer dokumentasjon av alt og nå har vi her på skolen funnet et redskap hvor vi kan dokumentere det vi gjør. Det går bare denne veien. Selv om det går denne veien må en finne frem til et system eller en struktur som ikke knekker oss, og som passer oss og som kommer eleven til gode. Det er mer en loggføring, altså eleven er involvert og foreldrene er involvert.

Vi har vært opptatt av forholdet mellom individuell kunnskap og skolens kollektive kunnskap. På spørsmål om hvordan de har profilert seg med tanke på porteføljearbeid, om hvordan en foresatt ville beskrive Ekornsvingen skole svarer Agnete:

Jeg tror han ville snakke om permen, så tror jeg han ville snakke om at barnet hans hadde hatt ansvar for utviklingssamtalen. Så ville han ha snakket om elevsamtalen og at eleven fikk jevnlig hjem arbeider der eleven selv hadde vurdert arbeidet sitt og innsatsen. På noen trinn ville han ha svart at skolen hjelper barnet til å sette mål jevnlig, eller at de får informasjon om elevenes mål fra lærer og elev. Det ville han nok kanskje si. Og hvis du hadde spurt hvorfor gjør skolen dette, så tror jeg han hadde svart litt enkelt at de lærer vel noe av det.

På tross av dette svarer alle informantene at skolen nok er mest kjent for ”uteskole og det med elevsamtalen”. Dette hadde vært et innsatsområde noen år tilbake som var godt befestet i lokalmiljøet. Flere av informantene kommenterte at spesielt andre skoler i området berømmet Ekornsvingen for å ha fått systematisert arbeidet med elevsamtalen blant annet ved hjelp av organisatoriske grep. Dette skjedde forut for arbeidet med porteføljemetodikk. Agnete hevder også at organisatoriske grep har betydning for kvalitet:

- Men sier du nå at det er en sammenheng mellom organisatoriske tiltak og kvaliteten på det som er gjort?

- Ja helt klart, det er helt avgjørende. Når en setter i gang elevsamtaler i et system, hvor hver elev skal ha 30 min. samtale, som også skal være læringsrettet så er det helt opplagt at samtalen blir annerledes. Før har det gått mer på sosiale ting, om du trives i friminuttene, om det går bra på skoleveien osv.

Selv om et slikt utviklingsarbeid gjerne er avgrenset i tid (i dette tilfellet 2004-2007) er målsettingen å fortsette å foredle den kunnskap og kompetanse en som individ og organisasjon har oppnådd. Arbeidet som er gjort rundt porteføljemetodikk kan sees på som prosesser som er i gang, underveis men der det fortsatt er potensial for videre utvikling. Dette arbeidet inkluderer læringsarbeid både for elever, lærere og ledere. Cecilie sier det slik:

Den (mappen, forfatters tilf.) er et redskap for å synliggjøre utvikling, for å synliggjøre en prosess for eleven, for foreldre og for oss lærere. Så vi er i en prosess hele veien, og utvikler oss. Den er bare et redskap. Den er en del av...en helhet.

6. AVSLUTNING

Etter å ha gjort de ulike delene av utviklingsarbeidet til gjenstand for vår undersøkelse ved beskrivelse, analyse og drøfting vil vi avslutningsvis oppsummere og forsøke å svare på problemformuleringen. Problemformuleringen for denne oppgaven er:

På hvilke måter bidrar ledelse til læring gjennom et utviklingsarbeid?

Videre ville vi avgrense området ved hjelp av disse forskningsspørsmålene:

- **Hvordan skapes kunnskap gjennom skolens utviklingsarbeid?**
- **Hvordan er forholdet mellom den individuelle og skolens kollektive kunnskap?**
- **Hvilke ledelsesstrategier er virksomme i skolens utviklingsarbeid?**

6.1 Hvordan skapes kunnskap gjennom skolens utviklingsarbeid?

Vi opplever at personalet gir uttrykk for at den treårige perioden utviklingsarbeidet har pågått, har bidratt til læring. Dette kommer blant annet til syne ved skolens praksis vedrørende porteføljemetodikk. Det kan se ut som dette er blitt en felles praksis som varierer i noen grad, at den gjennomføres men får noe ulik form og innhold.

Våre funn viser at kunnskap rundt dette skapes på flere måter. Den formelle ledelsen har hatt et bevisst forhold til læring og lagt til rette for ulike læringskontekster. Disse har gjerne vært knyttet til bundet tid der planlegging, oppsummeringer, evalueringer, eksterne kapasiteter har vært hentet inn, autentiske aktiviteter er eksempler på dette. Slike kontekster kan knyttes til læringsforhold som betegner mellommenneskelige relasjoner der læring finner sted. Vi finner flere læringsforhold ved skolen, både enkeltstående, i team og i nettverk.

Kunnskapsdeling er sentralt i hvordan kunnskap skapes. Våre funn viser at dette aspektet har hatt betydning for læring. Det har vært hentet inn eksterne personer og de formelle lederne har i stor grad vektlagt å ha personalet med i planlegginger og evalueringer. Slik blir også de ulike aktører ansvarliggjort i prosessen mot målet. Også forlengelse av kunnskap finner vi eksempler på i empirien. Dette kan gjelde ekstern kapasitet men informantene fremholder også den formelle lederen som en ressursperson i så måte.

Medierende redskaper er av betydning i spørsmålet om hvordan kunnskap skapes. Våre funn viser at organisatoriske grep, skjemaer, maler og mapper til bruk som deler av porteføljemetodikken, bruk av IKT, teoretisk forståelse er eksempler på slik støtte i læringsprosesser.

6.2 Hvordan er forholdet mellom den individuelle og skolens kollektive kunnskap?

Innledningsvis i kapittel 1.4. klargjorde vi hva vi forstår med individuell og kollektiv kunnskap der vi støtter oss til Säljö (2006) som hevder det er en gjensidighet i dette forholdet. For at kollektivet skal lære forutsettes det at individet lærer.

Vi mener å kunne se at informantene i stor grad gir uttrykk for begge disse aspektene. Den individuelle kunnskapen kommer til syne både ved at informantene reflekterer over sin teoretiske forståelse og over det mer handlingspregede ved egen praksis. De omtaler også i stor grad sider ved den kollektive kunnskapen. Det kommer blant annet til uttrykk ved at de ofte bruker ”vi” form. De omtaler også læringsarbeid som er gjort i felles tid og som de føler eierskap til. Samhandling og dialog har bidratt til å drive arbeidet fremover inntil de har oppnådd ønsket resultat. Et slikt resultat kan være redskaper som maler til bruk i elevsamtaler og utviklingssamtaler. Slike artefakter lagrer kunnskap og bidrar som medierende redskap. Det kan også knyttes til autentiske læringssituasjoner som rollespill. Ønsket resultat kan da være økt kompetanse og trygghet i det som øves på i fellesskap, men også som metode til bruk

i læringsarbeidet i klasserommet. På denne måten utvides både den individuelle og kollektive kunnskapen. Vi fikk også forståelsen av at diskusjoner og drøftinger i seg selv kunne være et ønsket resultat for på den måten å utvide kunnskap. En slik deltakelse i praksisfellesskap forstår vi som at læring er distribuert mellom mennesker der ulike redskap, artefakter og språklige, kan inngå.

Et aspekt ved den kollektive kunnskapen er i hvilken grad de klarer å kommunisere ut til lokalmiljøet hva Ekornsvingen skole vektlegger i sin praksis. Et av målene var økt foreldreinvolvering, men informantene gir her ulike bekreftelser på grad av måloppnåelse. Også når det gjelder lokalmiljøet for øvrig gir informantene uttrykk for at de ikke er kjent som en skole som ”driver med porteføljearbeid”.

Begrepet kollektiv omfavner fellesskapet, - ”alle”. En av utfordringene ved et slikt utviklingsarbeid er nettopp å ”ha alle med”. Vi avrunder denne oppsummeringen med Agnetes utsagn som svar på spørsmålet om ”noen står igjen på stasjonen når toget kjører”, en metafor på hvordan det står til med den kollektive kunnskapen?

Jeg tror kanskje alle er på toget, men at noen bare sitter og ser ut av vinduene...

6.3 Hvilke ledelsesstrategier er virksomme i skolens utviklingsarbeid?

I dette forskningsspørsmålet retter vi fokuset mot hvilke strategier ledelsen har benyttet ved implementering og utvikling av porteføljemetodikken, som er utviklingsarbeidet ved Ekornsvingen skole. Som nevnt tidligere legger vi Nylehn (2001:157) sin definisjon av strategier til grunn: ”*systematisk beredskap i forhold til bestemte utfordringer.*”

Vi har beskrevet og forstått ledelse som pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv (Wadel 1997). I dette perspektivet er samhandling og relasjoner mellom aktørene sentralt. Dette kan ses i sammenheng med at ledelse betraktes som en prosess som

igjen kan deles inn i flere delprosesser. Her har vi brukt Johnsen (ibid) sin definisjon, hvor ledelse defineres til tre grunnleggende prosesser i organisasjonen. Det er beslutningsprosessen, målsetningsprosessen og kommunikasjonsprosessen.

Gjennom etablering av ulike læringskontekster har det blitt lagt til rette for læring hos personalet på Ekornsvingen skole. De fleste kontekstene har blitt etablert innenfor skolen fellestid. Innenfor de ulike kontekstene etableres det relasjoner mellom aktørene der disse relasjonene inngår som en del av alle læringsforhold.

Utvikling av læringsforhold har vært en viktig strategi for ledelsen ved Ekornsvingen skole. Gjennom et mangfold av læringsforhold er det lagt til rette for læring hos personalet. Det finnes mange ulike læringsforhold på Ekornsvingen skole. Men gjennom vår analyse og drøfting ser vi imidlertid at læringsforhold i nettverk, som kan defineres som ulike faggrupper på tvers av skolene innad i kommunen, ikke blir synlige gjennom vår undersøkelse.

Innen læringsforhold foregår det læring. Læring hos personalet er et sentralt aspekt for ledelsen ved et utviklingsarbeid, her har vi lagt Dysthe sin oppsummering av sentrale aspekt ved en sosiokulturell forståelse av læring til grunn. Innrammet i denne forståelsen har vi hatt fokus på hvordan læring er situert, på hvordan kunnskap blir distribuert mellom aktørene i organisasjonen, hvordan læring er grunnleggende sosial, hvordan læring er mediert ved hjelp av ulike redskaper og at læring er deltakelse i fellesskapet forstått som læringsforhold. Analyse og drøftinger av empirien har synliggjort at det foregår læring i mange ulike kontekster på Ekornsvingen skole. Videre er det lagt til rette for kunnskapsdeling mellom personalet. Her har ledelsen hatt en tydelig strategi for bruk av skolens fellestid, hvor mye av kunnskapsdelingen har funnet sted.

Vi ser at ledelsen har vært tydelige på hvorfor de ville sette i gang utviklingsarbeidet og at personalet opplever en relativ klar målsetting med hvor og hva de ville. Samtidig ser vi at personalets stemmer har blitt hørt. Det har vært lagt til rette for ulike læringskontekster. Gjennom samarbeid og utvikling i de ulike

læringskontekstene har personalet fått en opplevelse av at de har ”gått veien sammen”. Her ser vi at ledelsen har vært bevisst på at ledelse kan sees på som en prosess ved tydelige målformulering og samtidig legge til rette for at kommunikasjon ivaretar både beslutnings- og kommunikasjonsprosessen. Det er sentralt innenfor pedagogisk ledelse at ledelse ikke bare er hva de formelle lederne gjør, men at det settes i gang prosesser hvor også de ledede er aktivt med i prosessene.

Gjennom implementeringen av utviklingsarbeidet har ledelsen vært opptatt av å utvikle og ta i bruk ulike redskaper. Det er i fellesskap blitt utarbeidet forskjellige maler som igjen har skapt struktur og helhet rundt utviklingsarbeidet. I forkant av arbeidet ble det også foretatt organisatoriske grep vedrørende tid til elevsamtalen. Da samtalene er noe av ”limet” i porteføljemetodikken var dette en viktig og sentral strategi fra ledelsen.

Det kan se ut som om ledelsesstrategier har vært å ta strukturelle grep for å sette i gang samspill og samhandling i forhold til utvikling av læring. Gjennom samspillet forhandles det om mål, beslutninger og legges til rette for dialog og språkutviklende aktiviteter som har drevet prosjektet fremover. Disse strategiene bærer preg av et pedagogisk syn på ledelse, samt et sosiokulturelt syn på læring. Ut fra disse perspektivene er prosesser og deltagelse i fellesskapet sentralt for at læring skal finne sted.

6.4 Endelig konklusjon

På hvilke måter bidrar ledelse til læring i personalet gjennom et utviklingsarbeid?

Problemformuleringen forutsetter det faktum at ledelse bidrar til læring. Vi har ønsket å belyse på hvilke måter ledelse kan bidra til læring.

- Gjennom pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv har ledelsen fokus på aktørene i organisasjonen. Denne form for ledelse legger til rette for ulike

former for læringsforhold. Vi finner flere læringsforhold på Ekornsvingen skole. De læringsforholdene som behandles i kapittel 5 (enkeltstående, i team og i nettverk) må betegnes som gode bidrag i læringsøymed. Formelle læringsforhold fremkommer på bakgrunn av organisatoriske grep og skolens organisasjonsstruktur. Det kan se ut som skolen har vektlagt disse innad men har et potensial i å etablere nettverk utover egen organisasjon. Uformelle læringsforhold omhandles i noe mindre grad. Det empiriske materialet dekker i liten grad dette området noe som vanskeliggjør slutninger. Dette kan skyldes at slike læringsforhold er mindre synlige og uttalte, og derfor vanskeligere å favne i materialet. Dette kan betegnes som en svakhet ved materialet.

- Vi ser at ledelse slik den blir utført på Ekornsvingen skole legger til rette for ulike kontekster hvor læring finner sted. Dette har dreid seg om eksterne settinger eller innhenting av eksterne forelesere men oftest vært knyttet til bundet tid innad i kollegiet. Her inngår planlegging, beslutninger, samarbeid om ulike oppgaver, oppsummeringer, evalueringer og autentiske aktiviteter. Da personalet fikk bærbare datamaskiner oppstod utilsiktete læringskontekster.
- Funn viser at skolen på gode måter har lagt til rette for kunnskapsdeling. Dette kommer til uttrykk ved at personalet i stor grad uttrykker at de er en del av prosjektet og at de har utvidet sin individuelle kunnskap.
- Språklige og fysiske redskaper har vært sentrale i utvikling av læring hos personalet. Utarbeidelse av ulike maler og skjemaer, mapper og bærbare datamaskiner er eksempler på medierende redskap som har fungert som støtte i læringsprosessene. Også språklige redskap har vært vektlagt ved at ledelsen på ulike måter har lagt til rette for forlengelse av kunnskap.

Vi mener å kunne dra slutning om at ledelse og ledelsesprosesser på ulike måter har betydning for læring og har gjennom denne oppgaven pekt på sentrale områder. Ved videre å forstå både ledelse og læring som prosesser med flere aktører, mener vi det

gis det gode læringsbetingelser. Utfordringen ved utviklingsarbeid utført som ved Ekornsvingen skole, er å involvere så mange aktører som mulig i et slikt praksisfellesskap. Vi avrunder denne oppgaven med Dagnys utsagn som oppsummerer denne utfordringen:

Det dere må vite, som dere sikkert har fått høre og som er veldig viktig, er dette med å skynde seg langsomt, å skynde seg i fellesskap. Det er viktig. Og jevn, god skolering hele veien oppover, hånd i hånd med praksis. Det er ... det tror jeg nesten er det beste i forhold til å gjennomføre...hvis man vil at de som skal jobbe med dette skal eie det, å få det inn i blodet og bli en del av den daglige praksisen.

6.5 Refleksjon over eget arbeid

Denne studien er avslutning på masterstudiet i Utdanningsledelse, et studie og en studie som er bidrag inn i egen læringsprosess. Vi bestemte tidlig at vi ønsket å skrive masteroppgaven sammen og har opplevd dette som en dynamisk prosess. Vi har opplevd samarbeidet og dialogen som helt grunnleggende for egen læring. Vi har med rette fått erfart at læring er både situert, er grunnleggende sosial, er distribuert, er mediert, er deltaking i praksisfellesskap og at språket er sentralt.

Det har vært en krevende prosess å være i ved siden av full jobb, men også givende på flere måter. Både studiet og studien har bidratt til læring, egenutvikling og profesjonsutvikling. Ved avslutning av et slikt arbeid oppleves også glede og mestringsfølelse over å ha gjennomført og være ved veis ende, - for denne gang...

Å gjennomføre og skrive ut en undersøkelse er en prosess som for oss har hatt et tidsperspektiv på et år. Vi opplever at vi ved avslutning skulle ønske vi hadde den kunnskapen vi nå har, med oss inn i intervjuene. Vi ser svakheter ved det empiriske materialet som vi i dag hadde hatt en annen bevissthet rundt.

Hva er hensikten med å skrive en masteroppgave? For oss personlig har det vært et ønske om å utvide vår egen kunnskap og kompetanse i forhold til utøvelse av skolelederprofesjonen, samt å formalisere dette. Dette opplever vi i stor grad å oppnådd. I følge Ragin (1994) har en slik undersøkelse gyldighet dersom den er et bidrag til allmennkunnskapen i samfunnet. Det er å håpe at vår undersøkelse kan være et slikt bidrag, om ikke til allmennkunnskapen i samfunnet så innen utdanning. Vi mener at dokumentasjonen er et bidrag i kommunikasjon slik Säljö beskriver det:

Et annet viktig poeng i denne sammenhengen er at ideer, kunnskaper og ferdigheter blir ført videre gjennom kommunikasjon. Gjennom samtale (og andre former for kommunikasjon) mellom mennesker brukes og gjenbrukes kunnskaper og ferdigheter i nye sammenhenger i ulike praktiske virksomheter. På den måten lever de videre og endres i samfunnet i en stadig pågående vev av kommunikasjon. (Säljö 2002:37)

Kildeliste

- Andersen, S. og Bergkastet, I. (2006) *Læreren – lagleder og veiviser*. PEDLEX Norsk skoleinformasjon
- Bachmann, K. og Haug, P. (2006) *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr.62. høgskulen i Volda/møreforskning.
- Bengtsson, J. (1999) En livsvärdansats för pedagogisk forskning. I *Med livsvärden som grund. Bidrag til utveclandet av en livsvärdsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. (s 9 -43) Lund: Studentlitteratur
- Bråten, I. (red.) (2002) *Lærin i et sosialt, kognitivt og sosialt - kognitivt perspektiv* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Dalen, M. (2004) *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- St.meld.nr 30. (2003-2004) *Kultur for læring*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet Oslo: Statens forvaltningstjeneste
- Dysthe, O. (2001) Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (red) *Dialog, samspel og læring*. (1. utg s 33-73). Oslo: Abstrakt forlag
- Dysthe, O. og Igland, M.A. (2001) Vygotskij og sosiokulturell teori. I . Dysthe (red) *Dialog, samspel og læring*. (1. utg s 73-91). Oslo: Abstrakt forlag
- Ellmin, R. (2000) "*Mappemetodikk i skolen*". Oslo: Kommuneforlaget
- Fuglestad, O. L. (1997) Leing "nedanfrå" – handling, samhandling og forhandling. I I O.I. Fuglestad og S. Lillejord (red) *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv* (s 57-76) Bergen: Fagbokforlaget
- Fuglestad, O. L. og Lillejord, S. (1997) Skoleledelse i en reformtid. I O.I. Fuglestad og S. Lillejord (red) *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv* (s 7-23) Bergen: Fagbokforlaget
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hammersvik, C. og Jensen, R. (2005) *Pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv – et aksjonsforskningsopplegg*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo, Oslo
- Holter, H. og Kalleberg, R. (2002) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* Oslo: Universitetsforlaget
- Holmberg, J. B. (2004) Tilpasset og inkluderende opplæring. Lastet ned 15.07.07 fra www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED3000/h04/undervisningsmateriale/Tpo-25aug04.ppt

-
- Jacobsen, D. I. (2000). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: HøyskoleForlaget
- Johnsen, A. E. (2001) Fra New Public Management til Professional Public Management. I *Modernisering av offentlig sektor*. (s 270-285) Oslo: Universitetsforlaget
- Kalleberg, R. (1996) Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I H. Holter og R. Kalleberg *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (s 26 - 73). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (red.) (2002) *Innføring i pedagogisk forskningsmetoder* Oslo: Unipub forlag
- Kolbjørnsen, K. (2007) *Tilpasset opplæring i grunnskolen Hvordan komme i gang?* Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Kvale, S. (2006) *Det kvalitative forskningsintervju* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Langfeldt, G. (2006) Styringsstrategier og rektorrollen – et historisk perspektiv. I J. Møller og O.I. Fuglestad *Ledelse i anerkjente skoler*. (s 45 -58) Oslo: Universitetsforlaget
- Larry, E. og Furseth, I. (2004) *Masteroppgaven Hvordan begynne og fullføre* Oslo: Universitetsforlaget
- Leiulfsrud, H. og Hvinden, B. (1996) Analyse av kvalitative data: Fikserbilde eller puslespill? I Holter, H og Kalleberg, R. *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*.(s 220-240) Oslo: Universitetsforlaget
- Limstrand, K. (1996) *Elevsamtalen – det bedre grunnlag for læring og utvikling*. Bodø: Praxis forlag
- Limstrand, K. (1998) *Elevenes læringsarbeid, Elevsamtalen oppfølging og utdyping, elevenes bruk av planleggingsverktøy* Lastet ned 15.11.2006 fra (www.uib.no/sisu/elevsamtalen)
- Møller, J. (1997) Ledelse i og av skolen – dilemmaer i skolehverdagen. I O. L. Fuglestad og S. Lillejord *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*.(s 139-159) Bergen: Fagbokforlaget
- Møller, J. (2004) *Lederidentiteter i skolen* Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J. (2006) Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? I J. Møller og O.I. Fuglestad *Ledelse i anerkjente skoler*. (s 27-45) Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J. og Fuglestad, O. L. (2006) *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J. og Sundli, L. (2007) *Læringsplakaten, skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: HøyskoleForlaget
- Nyhlen, B.(2001). *Organisasjonsteori. Kritiske analyser og refleksjoner*. Oslo: Kalle forlag

- Ragin, C. C. (1994) *Constructing social research*. Thousand Oaks: Pine Forge Press
- Sivesind, K., Langfeldt, G. og Skedsmo G. (2006) *Utdanningsledelse* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Solberg, A. (1985) Metodekapitlenes blanke sider. I B. Dale, M. Jones og W. Marinussen (red) *Metoder på tvers*. Oslo: Tapir
- Säljö, R. (2002) Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets reedskaper. I Bråttén, I. *Læring i et sosialt, kognitivt og sosialt - kognitivt perspektiv* (s 31-58) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Säljö, R. (2001) *Læring i praksis Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Säljö, R. (2006) *Læring og kulturelle redskaper*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Tiller, T. (1990) *Kenguruskolen*. Oslo: Gyldendal
- Utdanningsdirektoratet (2006) *En lærende skole Skrivning som reiskap for skoleutvikling Artikkel 1* Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Ulvik, M. (2002) *Elevsamtalen* Oslo: Bedre skole ,
- Wadel, C. (2002) *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: Seek a/s
- Wadel, C. C (1997) Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I O. L. Fuglestad og S. Lillejord , *Pedagogisk ledelse*. (s 39-56) Bergen: Fagbokforlaget
- Aasen, P. (2006) Skoleledelse – et utdanningspolitisk perspektiv. I Sivesind, Langfeldt og Skedsmo, *Utdanningsledelse*. (s 21-43) Oslo: J.W. Cappelen Forlag A/S

Vedlegg 1 Intervjuguide

Arbeidstittel:

Porteføljemetodikk – kunnskapsutvikling gjennom et utviklingsarbeid

Problemformulering (foreløpig):

Hva slags kunnskapsutvikling skjer i personalet gjennom arbeid med porteføljemetodikk? Hvordan bidrar ledelse?

Forskningsspørsmål	Oppfølgingsspørsmål rundt følgende punkter
Hvilke strategier bruker ledelsen ved utviklingsarbeidet?	<ul style="list-style-type: none"> • Intensjon • Organisatoriske tiltak • Virksomhetsplan, strategisk plan • Teori • Når • Hva • Hvordan • Tidsaspekt
Hvilke opplevelser av ny kunnskap har den enkelte? (<u>egen</u> utøvelse, ny praksis på skolen ens <u>mening</u> om kollektiv kunnskap, endring av praksis)	<ul style="list-style-type: none"> • Begreper • Teori • Gjennomføring – endret praksis • Rutiner - systemer • Teknologi • Dialog med elever og foresatte
I hvilken grad er det samsvar mellom den individuelle opplevelsen av kunnskap og skolens kollektive kunnskap (formulerte intensjoner, mål, evalueringer – dokumenter)	<ul style="list-style-type: none"> • Intensjon versus praksis • Ledelsens rolle • Eierforhold til kunnskap/kompetanse • Redskap/verktøy i porteføljearbeid

Vedlegg 2 Forespørsel om deltakelse

Mette Skaarnæs

Sogstiveien 15

1440 Drøbak

Mobiltilf.: 41 53 14 19

og

Anne Hege Rosenlund

Jerpeleina 30

1415 Oppegård

Mobiltilf: 92 60 03 63

Sett inn navn på informant

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I UNDERSØKELSE

Vi er studenter på masterprogrammet Utdanningsledelse ved UiO, Utdanningsvitenskaplig Fakultet, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, og i inneværende år arbeider vi med masteroppgaven. Oppgavens tema er **Porteføljearbeid – kunnskapsutvikling gjennom et utviklingsarbeid**. Formålet med undersøkelsen er å belyse de prosesser som finner sted når skoleledere initierer et utviklingsarbeid som har som mål å endre praksis. Med å belyse menes å beskrive og forstå den kunnskapsutvikling som skjer i personalet gjennom et slikt utviklingsarbeid. For å kunne belyse problemformuleringene vil vi innhente informasjon gjennom intervjuer/samtaler og dette er en henvendelse for å spørre om du ønsker å delta i en slik undersøkelse. Etter planen skal vi levere masteroppgaven

01.11.07. Vår hovedveileder er universitetslektor Kirsten F. Vennebo ved ILS. Hun står også ansvarlig for undersøkelsen.

De er skoleleders ansvar å initiere og lede læringsprosesser i personalet. Kunnskapsløftet tilsier økt fokus på tilpasset opplæring, noe som igjen fordrer endring av lærernes praksis. Formålet med vår masteroppgave er å beskrive og forsøke å forstå hva slags kunnskapsutvikling som skjer i et personale når ledelsen initierer et utviklingsarbeide.

Datainnsamling vil skje ved hjelp av semistrukturerte kvalitative intervju. Dette innebærer et intervju der spørsmålene er relativt åpent formulert slik at intervjuet bærer mer preg av en samtale knyttet opp mot våre forskningsspørsmål. Intervjuene vil forgå på xxxxx skole 03.05.07 og 04.05.07. Intervjuene vil ha en varighet på ca 1 time og vil bli tatt opp på lydbånd.

De innsamlede data vil selvsagt bli behandlet konfidensielt og tilintetgjort etter at studien er avsluttet. Opplysningene som fremkommer vil bli anonymisert. Du vil få tilbud om å gjennomlese den transkriberte teksten (nedtegnelsen av det muntlige intervjuet).

Denne forespørselen rettes til en leder og tre lærere på grunnskolenivå i Akershus kommune. Deltagelsen er selvsagt frivillig. Du kan til enhver tid trekke deg fra prosjektet uten at det får konsekvenser for deg på noen som helst måte. Vi tillater oss likevel å håpe på at vi kan få den hjelp vi trenger av deg til å gjennomføre undersøkelsen. Vi kan kontaktes for mer informasjon.

Mette Skaarnæs

Sogstiveien 15

1440 Drøbak

Mobiltlf 41 53 14 19

Arbeidsted: Sogsti skole

tlf 64 90 63 22

mette.skaarnas@frogn.kommune.no

Anne Hege Rosenlund

Jerpeleina 30

1415 Oppegård

Mobiltlf 92 60 03 63

Arbeidsted: Dyrløkkeåsen skole

tlf 64 90 68 00

anne.hege.rosenlund@frogn.kommune.no

På forhånd takk.

Vennlig hilsen

Mette Skaarnæs og Anne Hege Rosenlund

Vedlegg: Informert samtykke

Vedlegg 3 Informert samtykke

- Jeg er informert om masteroppgaven og samtykker i at opplysninger som kommer fram under intervjuet kan brukes i oppgaven
- Jeg er informert om at jeg når som helst kan trekke meg uten at det får noen konsekvenser
- Jeg er også informert om at min identitet ikke på noen måte skal fremgå av denne oppgaven og at intervjuopptak vil bli tilintetgjort så snart de er skrevet ut
- Jeg er informert om at jeg ikke får noen form for godtgjørelse for deltakelse

☐

Ja, jeg ønsker å delta på intervju

Dato:

Navn:

Adresse:

Sted/dato

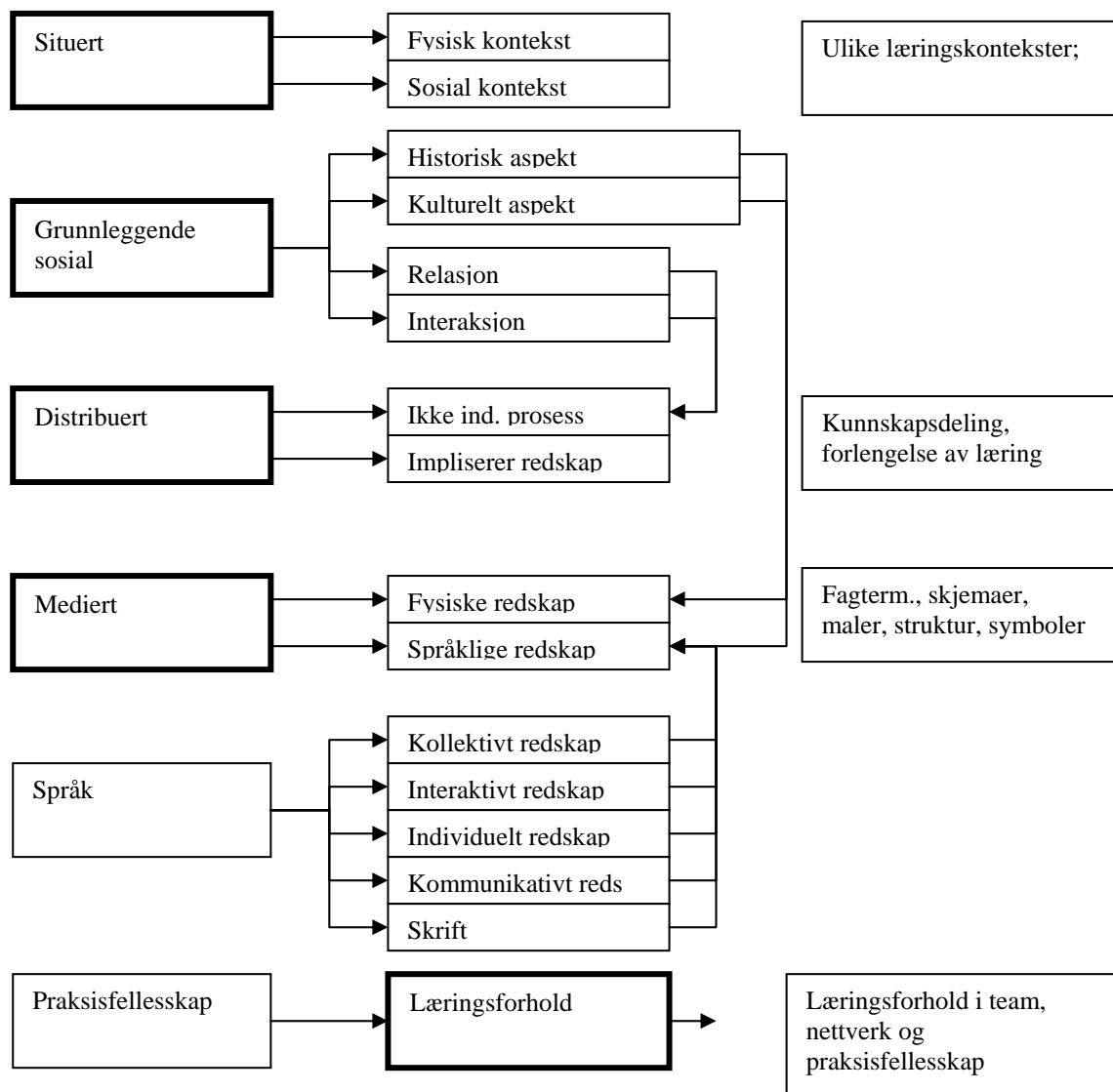
Navn

Vi, Mette Skaarnæs og Anne Hege Rosenlund, forsikrer om at det er bare vi som får vite om informantenes identitet. Persondata vil bli endret slik at ingen skal kunne gjenkjenne informantene.

Båndene vil bli oppbevart nedlåst og slettet så snart utskriftene er ferdig.

Vedlegg 4 Analysemodell

Figuren under visualiserer en analysemodell. Begrepene på venstre side er sentrale aspekt ved læring forstått i et sosiokulturelt perspektiv. Bokser med tekst i midterste kolonne viser underkategorier. Pilene på høyre side av disse visualiserer hvordan underkategorier er tenkt ivarettatt under beslektede begreper. Kategoriene med uthevet innramming er de vi har valgt å bruke i vårt analysearbeid.



Figur 6: Analysemodell

Vedlegg 5 Eksempel på samling av informanters utsagn under analysebegreper.

På hvilken måte bidrar ledelse til læringsprosesser i personalet gjennom et utviklingsarbeid?

Læring er mediert.

Agnete	Brita	Cecilie	Dagny
<p>Ja, vi brukte en del tid på de verktøyene for det er viktig for lærere. Og jeg er sånn som tenker at det er en del symbolbruk i skolen ... og vi er ikke så veldig tydelige... ofte og å bygge opp portefølje på Ekornsvingen skole som merkevare, - alle hadde like permer, det skulle være noen symboler som var lik, det skulle være en forside som var lik og en del sånne ting tenker jeg er viktig. Og lærerne er jo ofte der at de vil løse dette ganske raskt, de vil ha de redskapene. Og det skaper jo en felles ramme rundt det. Men samtidig hadde vi forelesere der vi trakk inn ganske vide perspektiver på hva dette med porteføljearbeid var. Og noen av de forelesningene, de seansene, de stod vi på skolen for og noen eksterne ...</p> <p>Ja, ja det hadde vi, hadde jo innspill om det også, mange av de innspillene er fra oss som er inspektører her ikke sant, det er mye svensk litteratur om dette med portefølje. Og så fikk vi inn Elmin og Elmin fra Sverige og hadde en hel planleggingsdag med dem. Og det var kjempe bra! Og det hadde</p>	<p>Jeg tenker at det de er gode på og det er særlig Agnete som er veldig god på å være støttende, komme med tips til hvordan du kan gjøre det, hele tiden sende ut litteratur som går på det, melde oss på kurs, eller evt si at dette er noe der burde være med på, hente inn, nå henter vi en foreleser som skal snakke om</p>	<p>Jeg føler det er teoretisk forankret. Vi har også fått avsatt tid til å lese artikler, på nett, masse når det gjelder det ene og det andre. Men jo mer du praktiserer det og driver med det jo mindre tenker du jo teori. Og sånn skal det jo være, du tilegner deg stoffet. Men jeg vil si vi er fullt klar over hvorfor vi gjør dette her, og ser nytten av det. Og det gjør også at jeg føler vi blir bedre og bedre. Som jeg sa i sted, jeg ser flere</p>	<p>Ja, altså, vi har jo hatt systematiske møter hvor vi har jobbet med skoleutvikling, ... hvor vi har satt oss bestemte mål. Tidsbestemte mål, ikke sant. Alle skal ha, vi har utarbeidet skjemaer, all skal bruke de og de skjemaene. Vi har utviklet skjemaer etter hvert, noen har vi forkastet, noen har vi beholdt, noen har vi videre utviklet...</p> <p>Jeg har alltid tilstrebet individuell opplæring. Det er ikke noe nytt</p>

<p>alle nivåer i seg, ikke sant? Veldig mye praktisk arbeid, men også forankret det, det var en veldig flott dag og da fikk vi også retning på det.</p> <p>Det er en av de tingene vi ikke har nådd for jeg hadde jo som mål at et eller to trinn skulle ha vært et pilot trinn som virkelig hadde gått inn i det med digital portefølje men det som har skjedd her er jo at lærerne fikk laptop'er og vi fikk i gang trådløst nett etter jul, så var det noen lærere som satte i gang av seg selv for de så at det var et nytt verktøy. Sånn at helt uavhengig av hverandre så har mange lærere på mange trinn brukt det digitale nå i forhold til den siste utviklingssamtalen.</p> <p>Etter en del viktige møter, så avsluttes møtene med individuelle handlingsplaner. Viktig å datofest ting en lager -ekspiringday, det er en måte å ansvarliggjøre på. Vi har også hatt prosesser nå som gjør at folk blir hørt mye mer over kort tid. Så nå vil jeg si at jeg nå har jeg lært noe annet om prosesser. Det kommer nye sjanser og muligheter hver dag.</p> <p>Selve mappen er nå en perm, men en annen ting har kommet inn fra sidelinjen og nesten startet opp digitale porteføljer for oss. Nå etter jul fikk alle lærerne laptop'er, vi har trådløst nettverk. Da var mange raskt ute og la inn masse elevarbeid, så jeg tror det er mange trinn, eller jeg vet det er mange trinn som har brukt det i utviklingssamtalene. Plutselig ble de brukt, på et trinn lagde elevene</p>	<p>digital portefølje og hele tiden være i forkant!</p>	<p>ringvirkninger, som vi får mer, i og med at vi driver med dette her.</p>	<p>for meg som lærer, å prøve å nå hver enkelt elev gjerne der hver enkelt er. Det er ikke noe nytt. Men jeg er blitt gitt mange redskaper nå til å kunne gjennomføre det på ... en bra måte. Og det gjør meg veldig opprømt!</p> <p>Og vi har et hjelpemiddel til, skolen sånn sett, vi har disse periodene. Vi har perioder hvor det er forskjellige fag som skal stå i fokus og da er det ikke bare fagene men da skal også metodene stå i fokus. Alle trinn skal, mellom uke 6 og 12, f.eks. ha kjørt et prosjekt sånn og sånn eller skal ha gjort sånn og sånn. Altså vi, felles kjører vi gjennom perioder -, hvordan skal vi si det da? Altså vi kjører</p>
--	---	---	--

<p>en power point som de viste foreldrene. Så vi har startet litt oppå stigen med digitale porteføljer. Men når jeg tenker på porteføljemetodikk, så er mappen bare en liten del av det.</p> <p>Men den der siste katalysatoren, det felles språket om læringen på et annet nivå den har vi nok kanskje ikke. Rundt porteføljen har vi nå noe felles språk og jeg er veldig opptatt av ... altså det med læringsstrategier er jo at elevene skal få et felles språk, noe metaforståelse for læringen sin. Sånn at der har vi som ledelse et større handlingsrom, altså der har vi en oppgave i å bruke det språket hele tiden. Få det inn på den måten, det er det jeg tror vi gjør.</p> <p>AH – tenker du at personalet har fått utvidet sin horisont teoretisk? Tenker på språk, begreper...</p> <p>A – det er jeg litt usikker på, tror ikke det er mange som har lest noe på egenhånd. Alle har fått noen artikler</p>			<p>gjennom arbeidsmåter, temaer egentlig også, og de er forpliktende, ikke sant?</p>
--	--	--	--

Vedlegg 6 Oversikt over figurer og tabeller

Figur 1: Vygotskijs opprinnelige ide om mediering, side 19

Figur: 2 Prosesser i læringsforhold (Wadel 2002), side 24

Figur 3: Læringsnettverk (Wadel 2002), side 25

Figur: 4. Utviklingsarbeidets ulike elementer, side 58

Figur 5: Appropriering gjennom økende koordinering mellom redskap og bruker, side 84

Figur 6: Analysemodell, side 104

Tabell 1: Analysekategorier og analysebegrep, side 33